

EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad



EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
1. INTRODUCCIÓN	7
2. EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	9
1) Crecimiento en el número de instituciones	9
2) Crecimiento de sedes universitarias	10
3) Diversificación de los programas académicos	12
4) Expansión de la matrícula	14
5) La creciente demanda por educación superior	18
3. FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	21
1) Financiamiento de la educación en Chile	22
2) Financiamiento estatal de la educación superior	24
3) Financiamiento privado de la educación superior	41
4. EQUIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR	47
1) Antecedentes sobre la evolución de la cobertura de educación superior	48
2) Equidad en el acceso al financiamiento	50
3) Equidad desde una perspectiva de procesos	55
4) Equidad en los resultados	63
5) Conclusiones y consideraciones finales	72
5. ANEXOS	76
6. BIBLIOGRAFÍA	89

PRESENTACIÓN

En general

El informe preparado por el PNUD nos ofrece una visión amplia y fresca sobre los logros y desafíos de la educación superior en los últimos 15 años, con un enfoque analítico, novedoso e integral. Nos presenta temas y debates que en Chile y el mundo están adquiriendo alta pertinencia.

Equidad

Un punto central del documento es la equidad en la educación superior. En septiembre de 2005 el Gobierno del Presidente Lagos dio un paso histórico con la nueva política de ayudas estudiantiles, el mayor esfuerzo de los últimos 15 años por mejorar el acceso de los estudiantes de escasos recursos. En el 2000, 80.000 millones de pesos (de 2005) se destinaban a ayudas estudiantiles; para el 2006 el Estado ha asignado 150.000 millones de pesos. Recordemos que un 70% de los estudiantes son primera generación en la educación superior.

El paso desde un sistema de educación superior para unos pocos a un sistema masivo nos impone otros desafíos. Al mejorar las condiciones de acceso de los más pobres, propulsado también por el cumplimiento de 12 años de escolaridad, reforma constitucional aprobada en el 2003, requerimos también que los procesos educativos asuman un enfoque más diverso y complejo. Tendremos distintos tipos de estudiantes, no todos con la misma preparación para enfrentar con éxito los estudios superiores.

Un joven con un capital social precario no tiene las mismas posibilidades de enfrentar sus estudios superiores. Este hecho nos lleva a diseñar medidas de remediación en los currículos y asegurar más equidad en los procesos docentes. Así los nuevos estudiantes

de educación superior comenzarían sus estudios en condiciones más igualitarias.

Renovación, flexibilidad curricular y calidad

La mayoría de los modelos curriculares vigentes en las universidades están concebidos para educar a una élite, lo que ciertamente no se condice con la situación actual y futura de la educación superior chilena. Apenas la mitad de los jóvenes que ingresan a la educación superior terminan sus carreras. La deserción y el fracaso académico afectan más fuertemente a quienes provienen de los hogares más pobres.

A su vez, los objetivos de calidad y equidad deben ser vistos de manera integral. Alcanzar mejores tasas de retención supone educación de más calidad y no un relajamiento de las exigencias académicas. Ahí radica la importancia de la acreditación. De otro modo, los conceptos de eficiencia docente pierden todo sentido. Éste es y ha sido un tema central de las políticas de educación superior en todo el mundo.

El proyecto MECESUP 2 impulsado por el Ministerio de Educación contemplará a partir de 2006, sustantivos recursos para renovación curricular. Ya en el 2004 partimos con una línea de financiamiento para la flexibilidad curricular, y en el futuro esta poderosa herramienta en pro de la calidad y la equidad será parte importante de las políticas de Educación Superior.

Nuevos estudiantes

El estudio construye una tipología de los estudiantes que ingresan al sistema. Un hecho destacable es que cada vez más personas provenientes de familias que no habían tenido la oportunidad de acceder a estudios superiores podrán hacerlo. Muchos trabajadores

buscan mejorar sus credenciales educacionales por la vía de los estudios superiores. Un dato interesante es que cerca del 30% de los estudiantes de educación superior tiene más de 25 años. Ésta es una tendencia creciente en el mundo. Por ejemplo, en Finlandia, casi la mitad de los estudiantes tiene más de 25 años. Se trata de personas que ingresan a la educación superior por primera, segunda o tercera vez. Los modelos curriculares, en este contexto, deben sintonizar con una perspectiva de educación permanente, permitiendo la entrada y salida de estudiantes, sin que cada entrada o salida signifique que la persona deba comenzar desde cero.

Financiamiento por resultados

En el documento también se llama la atención sobre la poca consideración de los resultados académicos en el financiamiento de la educación superior. En varios países los recursos del Estado están ligados a criterios de desempeño y *accountability*. En 2006 partiremos con convenios de desempeño plurianuales para algunas universidades estatales. Éstas deberán rendir cuenta de los logros comprometidos y el financiamiento estará condicionado al cumplimiento de las metas acordadas entre las universidades y el Estado. Se trata de una línea experimental, que consolidará el sistema.

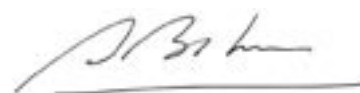
Información

Sin información de buena calidad es muy difícil el diseño e implementación de nuevas políticas. Para corregir esta falencia se pondrá en marcha el Observatorio de la Educación Superior, en el marco del programa MECESUP 2, con un sistema de información que apoye la gestión, haga seguimiento de las políticas y decisiones, y oriente a los principales actores y usuarios.

Un paso importante iniciado en el 2004, el cual seguimos perfeccionando, es el portal futurolaboral.cl, que ilumina la decisión sobre qué estudiar. Ahora un joven puede contar con información de calidad respecto de las expectativas laborales que ofrece cada carrera de educación superior. En el futuro, el sitio ofrecerá información más desagregada sobre resultados laborales distinguiendo las instituciones.

Final

Agradezco al equipo de Desarrollo Humano PNUD por este análisis serio y profundo, que contribuirá al debate sobre el futuro de la educación superior. Más investigaciones críticas, innovadoras y rigurosas son indispensables para seguir mejorando la educación chilena.



Sergio Bitar
Ministro de Educación

1 | INTRODUCCIÓN

El sistema de educación superior chileno ha experimentado grandes cambios en las últimas décadas, particularmente en el ámbito universitario. Pero, lejos de encontrarse en una situación de estabilidad, el escenario previsible para el sector universitario es que enfrentará nuevas presiones. En verdad, la dinámica del mundo universitario parece situarse en las antípodas de la imagen de una torre de marfil, alejada de los avatares que contaminan la vida social.

Un rápido inventario de los principales cambios que afectan al sistema universitario chileno distingue al menos las siguientes fuerzas en operación:

- a) Una fuerte expansión de la cobertura de la educación universitaria ha llevado nuevos tipos de estudiantes a las aulas, originando una significativa ampliación de los actores del sistema.
- b) Se ha extendido entre los escolares y sus familias la aspiración de seguir una carrera universitaria. Esta opción no se percibe como un sueño lejano, sino como una posibilidad cada vez más al alcance de la mano. De esa aspiración proviene una fuerte presión por continuar masificando el sistema, con todo lo que ello significa.
- c) El avance de la globalización y de la sociedad del conocimiento plantea nuevas exigencias a las universidades, en materias tales como la formación de recursos humanos altamente calificados, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y la disponibilidad de oferta programática para las necesidades de la educación continua. Todo ello, con niveles de calidad internacionales.
- d) Por último, las universidades han enfrentado un conjunto de modificaciones estructurales y de las modalidades de financiamiento, y han desple-

gado diversas estrategias para desarrollarse en este nuevo marco de incentivos.

El impacto diverso de estas dinámicas en el sistema universitario da pie a varias interrogantes. Por ejemplo, ¿cómo se aborda y cuál es el significado de la equidad cuando se hace referencia al sistema universitario en este particular contexto? ¿Es suficiente observar las condiciones de acceso a la universidad, o es preciso ampliar la mirada? Como se verá más adelante, la incorporación de nuevos perfiles de alumnos, así como la proliferación de la oferta universitaria, plantean nuevos retos a la búsqueda de mayor equidad. Un campo de interrogantes se relaciona con la forma de compatibilizar la masificación universitaria con la búsqueda de excelencia que es propia de la esencia del concepto de universidad. Puesto de otro modo: ¿a través de qué mecanismos es posible dar adecuada respuesta a las exigencias de expansión de la oferta universitaria que proviene de las familias, junto con la demanda de mayor calidad y pertinencia de la formación y de la investigación, que proviene del sistema económico?

La presencia de universidades que responden a distintas lógicas de acción y operan con altos niveles de descentralización y autonomía supone un difícil reto a la autoridad pública, la cual debe ordenar el sistema de obligaciones e incentivos disponibles para promover el avance de objetivos que no tienen por qué ser compatibles. De este modo, la respuesta a las interrogantes enunciadas no es trivial.

Este estudio fue realizado en el marco de las investigaciones del equipo de Desarrollo Humano del PNUD, liderado por Gonzalo Rivas y Andrea Canales. Las opiniones aquí vertidas son de exclusiva responsabilidad del equipo encargado de este informe y, por lo tanto, no representan necesariamente el parecer del

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

El objetivo de este documento es contribuir a un mejor entendimiento de los dilemas enunciados. El texto está organizado en tres secciones. En la primera se caracteriza el proceso de expansión de la educación superior, con énfasis en el sistema universitario.

La segunda sección describe y analiza la situación del financiamiento del sistema, y su impacto en la conducta de las instituciones. La tercera aborda los desafíos del sistema en materia de equidad, considerando los temas de acceso, pero también los ligados a los procesos de formación y a sus resultados. La última sección contiene las principales conclusiones y anexos.

2 | EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Antecedentes

El sector de la educación superior chilena, en especial el universitario, parece haber evolucionado de acuerdo a grandes ciclos de crecimiento o estadios de proliferación. El primer ciclo se caracterizó por un fuerte aumento del número de instituciones de educación superior. El segundo gran ciclo tuvo como motor un acelerado crecimiento de las sedes regionales.

De acuerdo a los antecedentes disponibles se esta-

ría en presencia de un tercer ciclo de expansión, esta vez asociado con procesos de diversificación de la oferta programática tanto a nivel de pregrado como de los postítulos y de los posgrados.

Estos procesos plantean interrogantes al sector, no sólo desde una perspectiva de calidad sino también de eficiencia del sistema. Las acciones emprendidas por las universidades parecieran estar superando el ámbito de acción de los mecanismos regulatorios establecidos a principios de los años ochenta.

1. Crecimiento en el número de instituciones

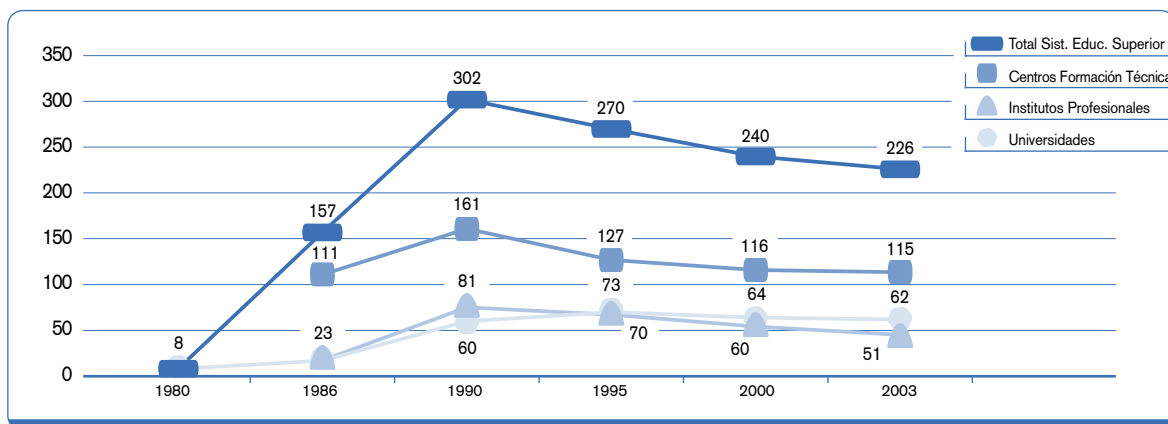
El primer fenómeno que da cuenta del crecimiento de la oferta en educación superior en el país es el incremento del número de instituciones educativas. Este fenómeno partió durante la década de 1980, pero se mantuvo durante los primeros años de la década de 1990. La posterior reducción de establecimientos se explica sobre todo por la caída en el número de Centros de Formación Técnica y de Institutos Profesionales.

En 1980 sólo ocho instituciones constituían el

universo de las universidades del país. La reforma de 1980 permitió la creación de universidades privadas y, al mismo tiempo, otorgó autonomía a las sedes de algunas facultades de las universidades tradicionales, lo que en su conjunto generó la diversificación del sistema y de su oferta institucional. El *peak* en el número de universidades se alcanzó a mediados de los años noventa, para luego producirse el cierre de algunas entidades privadas y la fusión de otras, en el marco de una fuerte competencia por expandir sus niveles de matrícula.

Gráfico 1

Instituciones de educación superior, evolución 1980 – 2003



Fuente: División de Educación Superior (DIVESUP), Compendio de la Educación Superior, 2003.

2. Crecimiento de sedes universitarias

La ampliación del alumnado universitario no se explica exclusivamente por el incremento en el número de instituciones. Un segundo fenómeno ha sido la masiva apertura de sedes regionales universitarias. Según antecedentes de la Comisión Nacional de Pregrado (CNAP, 2003), la expansión de sedes se asocia principalmente a la acción de universidades derivadas y privadas autónomas.

Los datos aportados por la CNAP dan cuenta de la expansión de sedes regionales que imparten programas de pregrado conducentes a títulos profesionales y técnicos de nivel superior.¹ Estas sedes dictan programas regulares y no regulares de pregrado. Los regulares son aquellos a los cuales se accede vía Prueba de Selección Universitaria (PSU)/ Prueba de Aptitud

Cuadro 1

Sedes por tipo de institución que imparten programas regulares y no regulares conducentes a títulos profesionales y técnicos de nivel superior de pregrado

	Universidades Consejo de Rectores		Universidades privadas		Institutos Profesionales	Centros de Formación Técnica	Total
	Tradicional	Derivadas	Autónomas	No Autónomas			
Instituciones	8	17	23	14	52	113	227
Nº total de sedes	30	101	87	20	111	183	532
Sedes/institución	3,75	5,94	3,78	1,42	2,13	1,61	2,34

Fuente: CNAP, 2003.

¹ Las universidades derivadas son aquellas que, desde 1980, se crean en las regiones de Chile a partir de las sedes de las universidades tradicionales existentes a la fecha.

Académica (PAA), y cuentan con régimen diurno presencial permanente y con requisitos de graduación normales. Los programas no regulares no presentan alguna de estas características.

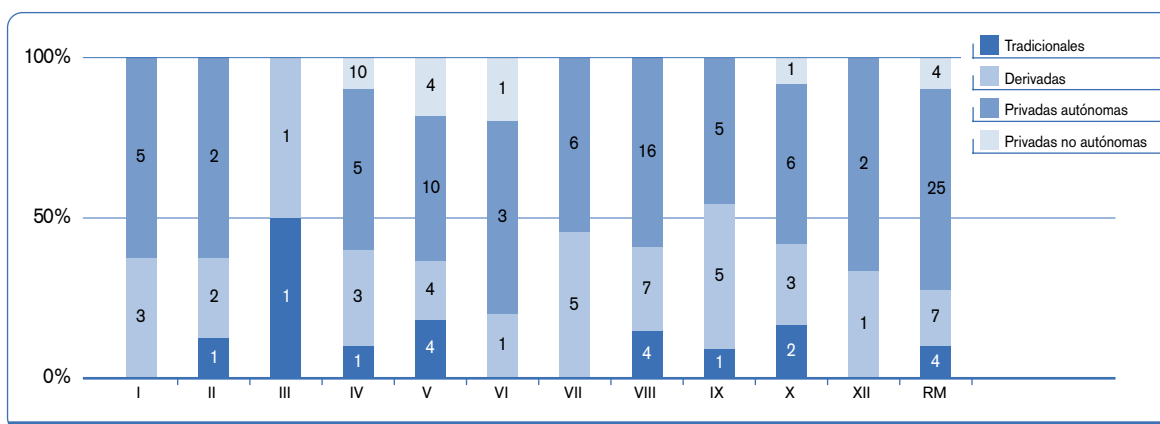
El fenómeno de apertura de sedes regionales ha sido predominante desde el año 2000 hasta la fecha. Durante el período 2000-2003, veintitrés universidades abrieron sedes regionales.

Las universidades que cuentan con más sedes regionales son: la Universidad Santo Tomás (con 11 sedes), la Universidad del Mar (11 sedes), la Universidad ARCIS (10 sedes) y la Universidad La República (8 sedes), todas universidades privadas. En relación al modo en que las sedes se han distribuido a nivel nacional, la tendencia es a concentrarse en las regiones que cuentan con mayor población: Valparaíso, Bío Bío y Metropolitana.

La expansión regional de las instituciones educativas da cuenta del proceso que muchas de ellas llevaron a cabo una vez obtenida su autonomía. Las instituciones, a través de esta vía, ampliaron su oferta académica, en una abierta competencia por incrementar el enrolamiento de alumnos y así llegar a niveles económicamente sustentables para sus proyectos institucionales. Así se produjo una proliferación de las carreras más demandadas por los estudiantes en zonas geográficas no abarcadas por la oferta educativa durante las décadas de los ochenta y los noventa.

Las estrategias de expansión han sido, en todo caso, distintas para los dos tipos de universidades involucradas en este proceso. En el caso de las derivadas, la apertura de sedes regionales se vio impulsada por el crecimiento de una oferta programática vinculada con la educación continua y programas especiales. En el caso de las universidades privadas, la oferta se ha concentrado en programas de pregrado de alta demanda.

Gráfico 2
Distribución de sedes universitarias en regiones



Fuente: elaboración propia en base a datos del Consejo Superior de Educación (CSE), 2004.

3. Diversificación de los programas académicos

La diversificación de la oferta programática, fenómeno referido a la generación de nuevos productos y programas que las universidades ofrecen a sus usuarios, es el tercer estado de desarrollo del sistema universitario que es posible identificar.

Si se contrastan los antecedentes en torno a las sedes regionales de universidades que proveen el Consejo Superior de Educación (CSE) y la Comisión Nacional de Pregrado, se detecta una diferencia de 87 sedes entre la primera fuente (159) y la segunda fuente (246). Ajustándose a las definiciones de “sede” que hacen ambas instituciones, la diferencia reportada correspondería a aquellas que estarían ofreciendo programas no regulares de pregrado.

Este ámbito de actividad parece estar adquiriendo una importancia creciente en la estrategia de diversificación de la oferta de las universidades, particularmente de las derivadas. En buena medida es la forma en que las entidades universitarias han dado cuenta de la demanda por acceso a mayor formación superior de nuevos segmentos de la población, tales como trabajadores y técnicos que quieren obtener un título superior, entre otros.

Así, a diferencia de lo que ocurría hace algunos años, cuando la oferta de pregrado se limitaba a programas regulares, el panorama es bastante más difícil de clasificar. Si bien en el nivel de pregrado continúan dominando los programas tradicionales (17 licenciaturas definidas por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE), se observan algunas nuevas tendencias que aportan diversidad al sector.

Las novedades no aluden sólo a nuevas carreras o programas, sino a cambios en su duración, la definición de salidas intermedias de los programas y/o la definición formal de continuación de estudios en los programas de estudios, entre otros aspectos.

De acuerdo al análisis de la oferta del sector universitario actual, se pueden identificar cinco grandes tipos o patrones de programas:

1. Programas tradicionales conducentes a títulos profesionales, técnicos de nivel superior y/o licenciaturas.
2. Programas que combinan formación general con diversas salidas de desarrollo laboral (en especial de magíster).
3. Programas de interfase o carreras interdisciplinarias con un marcado acento en competencias profesionales o laborales. Las carreras relacionadas con el área de las biotecnologías destacan en esta área.
4. Programas de bachillerato o ciclos básicos comunes de corta duración, que se orientan a entregar una formación general para acceder a estudios más especializados.
5. Programas especiales conducentes a títulos profesionales o licenciaturas, orientados a profesionales o técnicos que desean finalizar estudios o ampliar su proyección profesional. Este ámbito aparece muy vinculado con los programas no regulares de pregrado.

Respecto de las modalidades de ampliación de la oferta programática, y de los desafíos que conllevan, son necesarios algunos comentarios.

Los programas referidos en el punto 2 son una innovación en el sistema y dan cuenta de una discusión emergente en el país, respecto de la duración de las carreras. En efecto, se ha argumentado que en Chile el tiempo para la obtención de los títulos equivale a lo que en otros países corresponde a la obtención de un máster, lo que involucra sobrecalificación y costos excesivos. Algunas universidades han optado por posibilitar una formación más flexible, generando cambios importantes en sus estructuras curriculares. A lo que

se tiende a acortar la duración de algunas carreras tradicionales (5 a 6 años) a 4 años, que conformarían el ciclo formativo general, y posteriormente desarrollar uno o dos años más de estudios especializados, para obtener el título de magíster en el área.

Sin embargo, la perspectiva de contar con este tipo de programas plantea una interrogante sobre **los contenidos mínimos** para la obtención del título de pregrado. Acortar las carreras puede ser una meta deseable, pero debiera acometerse a partir de una discusión informada, que preste atención al modo en que se cubrirán los objetivos planteados en los perfiles de egreso de las carreras, dada la necesidad de proteger la fe pública involucrada en los títulos otorgados por las universidades.

Los programas especiales son los que presentan mayores cuestionamientos desde una perspectiva de calidad, puesto que carecen de cualquier regulación. A pesar de que la información es poco clara al respecto, la evidencia revisada indica la existencia de programas especiales cortos, orientados a profesionales y/o técnicos, no necesariamente del área de la educación. Estos programas estarían siendo ofrecidos mayoritariamente por universidades derivadas y por privadas.

Otro ámbito que se destaca son los programas de titulación especiales en áreas de alta demanda como ingeniería comercial, leyes, psicología e ingenierías de ejecución. Son programas de corta duración, con requisitos de entrada distintos a los programas tradicionales universitarios, y se orientan principalmente a adultos o personas con experiencia en la educación superior. No está clara la situación de este ámbito, pues la información oficial es escasa. Aun cuando no es privativo de las universidades privadas, es allí donde esta oferta tiene mayor presencia.

Los antecedentes del área del posgrado también indican un proceso de diversificación programática. Si bien el campo sigue dominado por los programas de posgrado tradicionales (magíster y doctorado), han

aparecido nuevos programas o modificaciones de los tradicionales que no son objeto de acreditación por parte de la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado (CONAP), con excepción de los programas de pedagogía, que por ley deben acreditarse.

A continuación se presentan algunos de los programas que coexisten en el sector:

1. En relación con los doctorados, la tendencia muestra que muy pocas universidades son autosuficientes; en la actualidad algunos de estos programas incluyen iniciativas interuniversitarias o interfacultades.

2. En lo que respecta a magíster o maestrías, se aprecia un fuerte crecimiento de programas orientados hacia regímenes formales de formación profesional, que priorizan el desarrollo de competencias profesionales y especialización para el trabajo. Conocidas como maestrías profesionales, no requieren de tesis y las instituciones tienen autonomía para definir los requisitos de egreso.

3. Un tercer tipo de programas son los MBA's. Su oferta es amplia y heterogénea, con diversidad de duración y modalidades en que se dicta el programa (presencial, semipresencial, a distancia, online), participación de universidades extranjeras, etc.

4. Un cuarto tipo de programa de posgrado es el de las especialidades en salud. Este ámbito cuenta con mecanismos de regulación propios, establecidos por universidades, colegios profesionales y sociedades científicas, los que están asociados en organismos como Corporación Nacional Autónoma de Certificación de especialidades Médicas (CONACEM) y la Asociación de Facultades de Medicina de las Universidades Chilenas (ASOFAMECH), entre otros. Estos organismos acreditan sitios, entregan cupos y dan la certificación final de las especializaciones.

Otro ámbito donde se aprecia una gran diversificación y heterogeneidad de la oferta es el de los programas de postítulo. Algunos de ellos son:

1. El programa de postítulo más común que se ofrece en el país son los diplomas o diplomados, cuya oferta presenta una alta heterogeneidad. Son considerados más bien como programas temáticos o de especialidades, muy vinculados con el área profesional.
2. Un segundo tipo de programas son los de educación continua. En el marco de una variada oferta, el rasgo predominante es la ausencia de sistemas

de actualización obligatoria. En los países desarrollados se trata de un ámbito donde se están produciendo los mayores crecimientos de la oferta y matrícula de la educación superior.

3. Un tercer tipo de programa son los cursos cortos que escuelas de posgrado, sociedades y comunidades científicas brindan a profesionales y especialistas en áreas de conocimiento específicas. Generalmente, este tipo de cursos está asociado a la visita de un profesor o especialista extranjero, o a la realización de un seminario internacional de corta duración.

4. Expansión de la matrícula

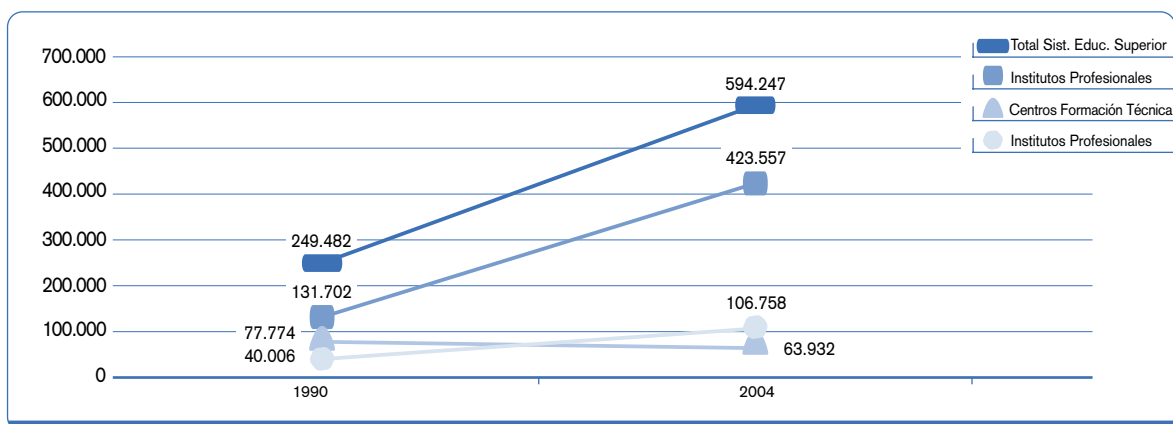
Las tres fases de expansión del sistema universitario descritas explican el notorio crecimiento que ha experimentado la matrícula de educación superior en Chile, así como la evolución en su composición.

El análisis de la evolución de la matrícula de pregrado

muestra que ésta creció un 238% durante el período 1990-2004, aumento que se debe principalmente al impulso de la matrícula universitaria, la cual experimentó un crecimiento de un 322% durante el período. Así, las universidades pasaron de representar un 53% de la matrícula el año 1990 a un 71% en 2004.

Gráfico 3

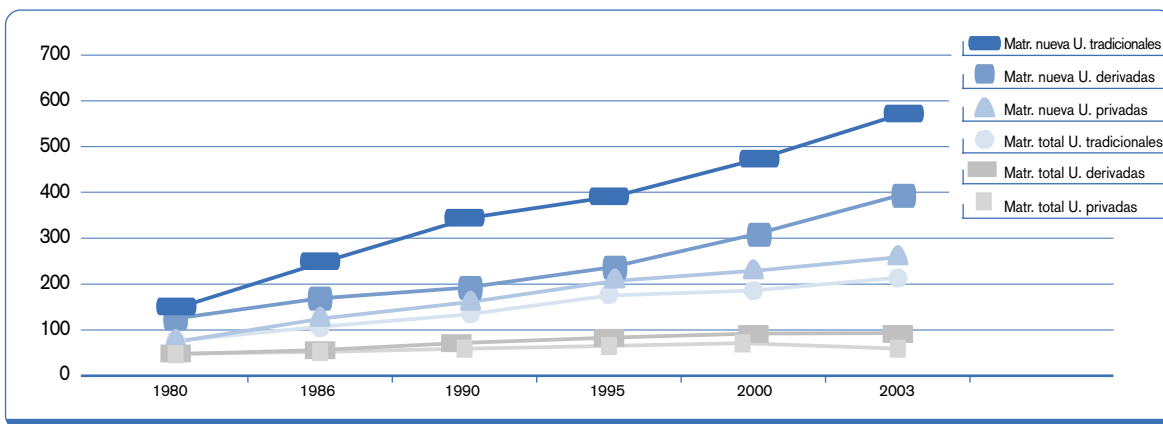
Matrícula de pregrado por tipo de institución, 1990 – 2004



Fuente: DIVESUP, 2004.

Gráfico 4

Crecimiento de la matrícula universitaria, 1990=100



Fuente: DIVESUP, 2003.

La contraparte de la expansión del sector universitario ha sido la significativa baja en la matrícula de los Centros de Formación Técnica, la cual disminuyó en el mismo período.

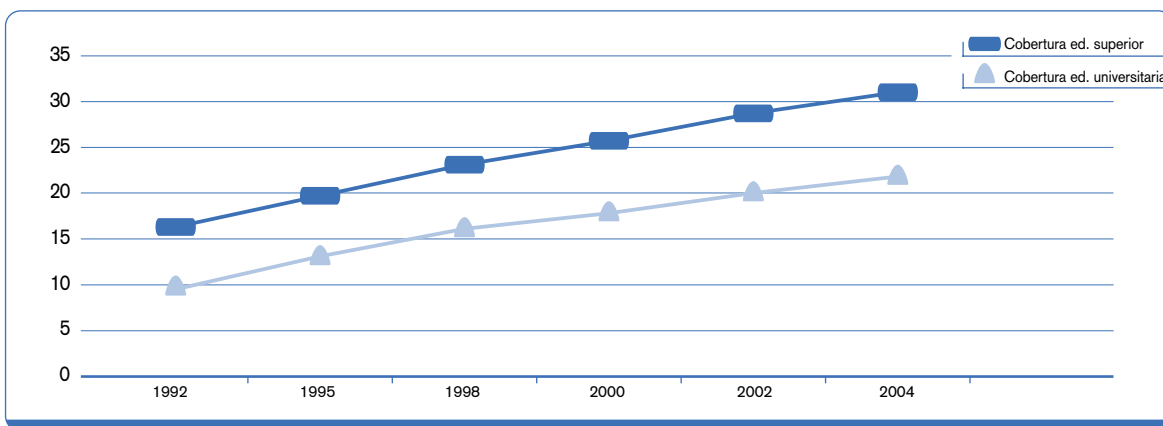
sexuplicando su matrícula en el período 1990-2002. Por su parte, las universidades derivadas triplicaron su matrícula dentro de este período, y las universidades tradicionales incrementaron su matrícula en un 50%.

La matrícula de las universidades privadas ha sido la que ha experimentado el mayor crecimiento,

Esta fuerte expansión de la matrícula ha redundado en un avance sin precedentes de la cobertura del

Gráfico 5

Cobertura educación superior y universitaria, 18 - 24 años



Fuente: elaboración propia en base a antecedentes del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y Compendio de la educación superior, varios años.

sistema de educación superior, llevando la tasa bruta de escolaridad a un 31% en el grupo de 18-24 años, en 2004. Por su parte, la cobertura de matrícula universitaria en 2004 alcanza a una tasa bruta de un 22% en el mismo segmento poblacional.

La distribución de la matrícula de educación superior por área de conocimiento tendió durante los años

1990-2000 a concentrarse en las carreras de tecnología (28%), administración y comercio (15%) y ciencias sociales (14%). Sin embargo, de acuerdo con los datos disponibles para el año 2002, se ha producido una expansión del área de la educación (15%) y también de las ciencias sociales (22%), con un cierto declive de las carreras tecnológicas (22%).

Masificación de la educación superior en el mundo

La masificación mundial de la educación superior es un fenómeno que se inicia después de finalizada la Segunda Guerra Mundial. José Joaquín Brunner (2004) plantea que “cuando alrededor de 15 de cada 100 jóvenes del grupo de edad correspondiente ingresa a la educación superior, uno podría afirmar que ha comenzado un proceso de masificación”.

Según cifras provistas por la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OECD (2003), sólo los países más pobres del mundo no se encuentran en alguna etapa de masificación de sus sistemas de educación superior. Si bien las cifras varían entre una región y otra, se ha impuesto en gran parte del mundo la idea de que la educación superior es hoy una posibilidad real para los jóvenes y, en general, para todos aquellos que requieran de algún tipo de educación en sus vidas profesionales y laborales. Según estos antecedentes existen cuatro etapas o fases de masificación.

Una fase inicial de masificación corresponde a una cobertura de entre un 15% y un 30% de los jóvenes en edad de estudiar. Países como Brasil y Cuba en América Latina, y Malasia en el sudeste asiático, se encuentran en esta etapa inicial.

Una segunda etapa, conocida como masificación intermedia, es el proceso en que desde un tercio a la mitad de la población en edad de estudiar se encuentra cursando estudios en el sistema. Países como Argentina, Chile, Suiza y Alemania están en este nivel.

En una tercera fase de masificación del sistema, la masificación avanzada, más del 50% de la población cursa estudios superiores. Un buen número de países europeos y desarrollados se encuentran en esta fase; entre ellos destacan Australia, Francia, Holanda y Suecia.

Finalmente, en un cuarto nivel de masificación, que se denomina de universalización de la educación superior, más del 75% de los jóvenes en edad de estudiar cursan estudios superiores. Corea fue el primer país en alcanzar esta fase; posteriormente se sumaron (en orden cronológico) Finlandia, Estados Unidos y Noruega.

Fuente: Brunner, J. J. (2004), “Tendencias e innovaciones en la educación superior: El desafío de la calidad y pertinencia de la docencia e investigación”, clase magistral inauguración año académico 2004, Universidad Católica del Norte, Ediciones Universitarias.

Cuadro 2

Matrícula universidades, según tipo y área del conocimiento, 1985-2002

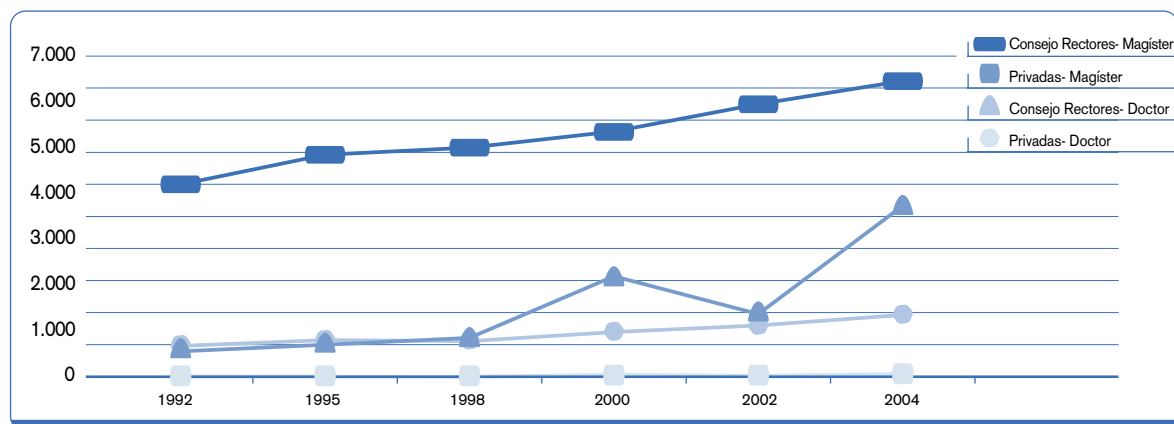
Área del Conocimiento	Universidades tradicionales			Universidades privadas		
	1985	1990	2002	1985	1990	2002
Agropecuaria	6.762	10.230	15.852	0	951	7.255
Arte y arquitectura	4.253	4.868	11.838	177	1.297	12.234
Cs. Básicas	5.790	5.163	6.406	0	0	719
Cs. Sociales	8.509	8.311	28.252	1.158	6.210	39.453
Derecho	3.261	3.942	10.063	1.389	4.468	12.218
Humanidades	6.106	6.705	4.671	645	1.940	1.073
Educación	18.124	15.023	38.293	234	348	15.139
Tecnología	36.142	35.472	73.605	82	1.926	18.178
Salud	12.790	11.879	23.261	0	0	6551
Adm. y comercio	6.937	6.526	13.540	1.266	2.369	10.285
TOTAL	108.674	108.119	225.781	4.951	19.509	123.105

Fuente: Compendio de la Educación Superior, 2003.

La distribución de la oferta académica presenta apreciables diferencias entre las universidades sin aporte fiscal (privadas) y las universidades con aporte fiscal (tradicionales y derivadas). Como se observa en el Cuadro 2, la matrícula de las universidades privadas

se ha concentrado en áreas como ciencias sociales, administración, arquitectura y derecho (carreras de tiza y pizarrón), mientras que las universidades tradicionales y derivadas aparecen con presencia en más áreas del conocimiento, tales como tecnología,

Gráfico 6

Matrícula posgrado por tipo de universidad, 1998 - 2003

Fuente: DIVESUP, Consejo de Rectores, varios años.

educación, ciencias sociales y salud. No obstante, el cuadro permite también apreciar una tendencia a la ampliación de las áreas del conocimiento cubiertas por las universidades privadas.

En relación con la matrícula de posgrado, continúa ligada principalmente a las universidades del Consejo de Rectores, en particular en lo referente a la matrícula de doctorado (97% de la matrícula total).

5. La creciente demanda por educación superior

Sin duda la ampliación de los establecimientos, así como las diversas estrategias que han seguido las instituciones universitarias para expandirse, explican poderosamente la ampliación de la cobertura de la educación superior en los últimos años. Sin embargo, también han contribuido factores que se encuentran del lado de los potenciales demandantes de esta oferta educacional.²

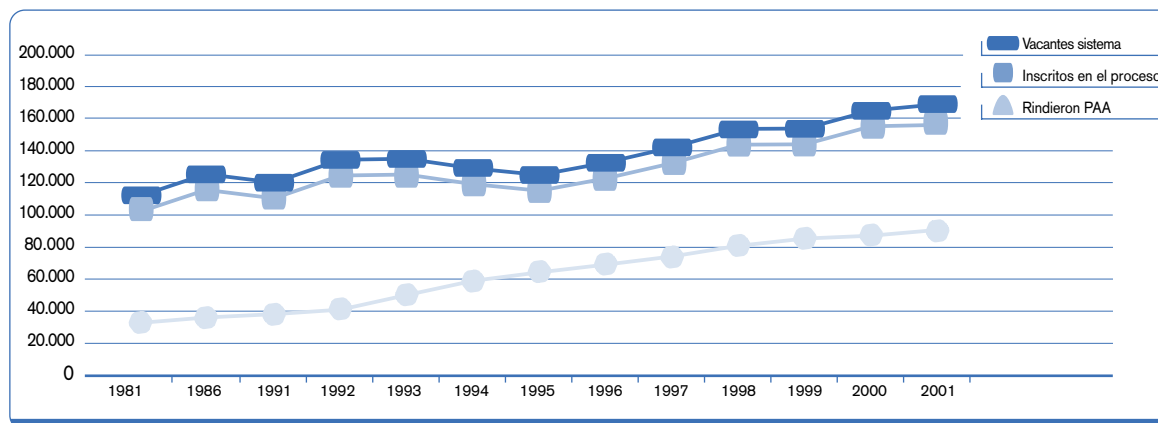
Esta progresiva demanda por educación universitaria en parte responde al avance de la educación media en el país, pero también a las expectativas de las familias sobre la formación universitaria como vehículo privilegiado de ascenso social.

El creciente interés por la educación superior se refleja en la evolución del número de postulantes en los procesos de ingreso a las universidades tradicionales: entre 1991 y 2001 ese número creció más de un 50%.

Según antecedentes de la encuesta Casen (2003), durante el período 1990-2003 la cobertura de educación media se elevó desde un 81% a un 93%, destacándose el importante crecimiento de la cobertura en los quintiles II y III, de casi 15 puntos en ambos casos.

Gráfico 7

Demandantes de educación superior



Fuente: DEMRE, Universidad de Chile, varios años.

² Se construyó la demanda por educación superior anual, en base a los antecedentes respecto de los postulantes que se inscribieron para rendir la prueba de admisión, y los que efectivamente la rindieron. Estos datos se complementan con antecedentes referidos a las vacantes que ofrecía el sistema universitario privado y estatal. Por vacantes se entiende el número de plazas disponibles.

En los últimos trece años no sólo se ha incrementado el número de estudiantes de todas las condiciones socioeconómicas en la educación media; también ha aumentado el número de alumnos que egresa de ese ciclo. El egreso de la educación media (tasa de éxito total) subió desde el año 1985 a la fecha casi 10 puntos, alcanzando cifras cercanas al 80%.

Por otra parte, se ha producido un marcado incremento en las expectativas de la población en torno a la

educación superior. Los datos de la Encuesta Nacional a actores del sistema educacional aplicada por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE, 2003) muestran que la principal opción de los estudiantes que egresan de enseñanza media es continuar sus estudios.

Esta explosión de las aspiraciones educacionales se manifiesta con mucha más fuerza en los padres que en los alumnos. La finalidad de la educación se asocia

Cuadro 3

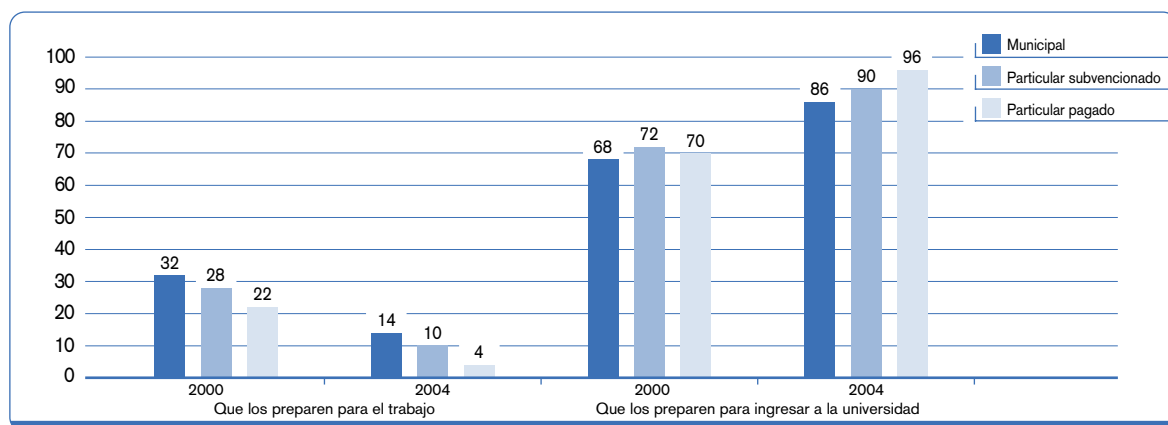
Expectativas de los estudiantes sobre su futuro después de la educación media (porcentaje)

	Tipo de establecimiento		
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Trabajar inmediatamente	11,7	7,1	3,3
Estudiar y trabajar al mismo tiempo	29,1	32,0	22,1
Seguir estudiando	42,5	46,0	61,6
Nada	0,4	0,7	0,8
No lo tengo claro	16,3	14,2	12,1

Fuente: CIDE, Encuesta Nacional de Actores, 2003.

Gráfico 8

Finalidad de la educación superior frente a metas según padres, según dependencia educacional, años 2000 - 2004



Fuente: CIDE, Encuesta Nacional de Actores, 2000-2004.

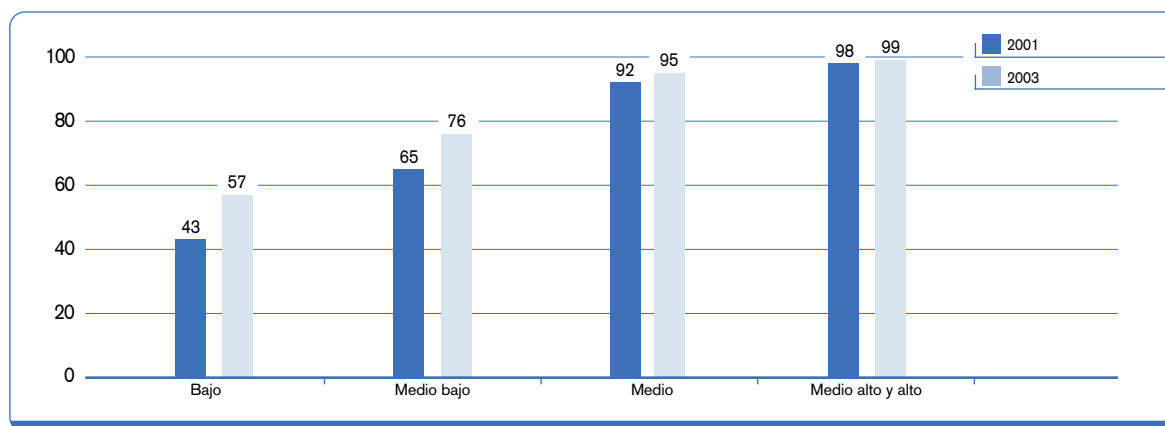
cada día menos con una preparación para el trabajo, y crecientemente con el ingreso a la universidad. Las expectativas en torno a la educación superior son transversales: las manifiestan los padres que tienen alumnos en todos los tipos de establecimientos educacionales. Los sectores de menores ingresos ven la educación superior como una herramienta de movilidad social y de aspiración para sus hijos.

Las aspiraciones educacionales se confirman también en los padres de alumnos de liceos técnico-profesionales. La educación técnico-profesional tradicionalmente se ha ligado a la preparación para el trabajo. No obstante, las cifras muestran que alrededor de un 65% de los padres encuestados considera que la educación que reciben sus hijos es preparación para la educación universitaria.

Es importante notar que la aspiración a tener hijos universitarios se ha extendido a todas las categorías socioeconómicas. Los padres no ven este tránsito como una meta inalcanzable, por el contrario, la mayoría cree que su propio nivel educacional será ampliamente superado por el de sus hijos.

Como se puede observar en el Gráfico 9, que presenta los resultados de una encuesta aplicada a padres de alumnos de 2° año medio que dieron el SIMCE en 2001 y 2003, la explosión de expectativas se ha dado principalmente en los grupos bajos y medio-bajos. El porcentaje de quienes creen que sus hijos terminarán la educación superior pasó de 43% a 57% en el grupo bajo, mientras que en el grupo medio bajo pasó de 65% a 76% entre 2001 y 2003.

Gráfico 9
Expectativas de padres respecto de la educación superior, según GSE



Fuente: SIMCE, 2001 y 2003.

3 | FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

El financiamiento de la educación superior ha sido tradicionalmente un campo de conflictos, pues convergen en él intereses contrapuestos: las casas de estudio buscan obtener más recursos para el desarrollo de sus actividades, las familias desearían que los alumnos pagaran menos por los estudios, y el Estado trata de conciliar la promoción de la excelencia con los objetivos de equidad, en un esfuerzo por poner límites al monto de recursos que se destina al sector. Inevitablemente, es al Estado al que se hace responsable de lo que ocurra en este plano, pues aunque las entidades de educación superior gocen de gran autonomía, la opinión ciudadana (y en buena medida las propias instituciones formadoras) considera que la autoridad pública tiene la última palabra.

Pero los conflictos no solo se relacionan con los recursos movilizados. Importa, y cada vez más, hacia dónde se movilizan. En efecto, la complejidad que ha adquirido el sistema de educación superior, y el necesario respeto por la autonomía de sus instituciones por parte del Estado, han establecido la forma como se canalizan los recursos (y las regulaciones sobre sus fuentes y usos) como una de las principales herramientas de la política pública para influir en el rumbo del sector.

En consecuencia, el tema del financiamiento de la educación superior es una de las claves para entender el funcionamiento del sistema, así como para evaluar los incentivos de que dispone la autoridad pública para perseguir los objetivos de excelencia y de equidad en la educación superior.

Las fuentes de financiamiento de la educación superior en Chile son de dos tipos: públicas (estatales) y privadas. El financiamiento estatal lo entrega, en lo fundamental, el Ministerio de Educación a través de diversos programas y dependencias institucionales. Los fondos que asigna directamente el Ministerio de Educación son: Aporte Fiscal Directo (AFD), Aporte Fiscal Indirecto (AFI), Ayudas Estudiantiles (crédito universitario y becas), Fondo de Desarrollo Institucional (FDI), Programa MECESUP, donaciones, fortalecimiento de la formación inicial de docentes y convenio Universidad de Chile. Por otra parte, a través de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) se distribuyen aportes destinados a financiar las tareas de investigación (básica y aplicada) y el perfeccionamiento de los recursos académicos de las instituciones educativas.

En relación con las fuentes privadas de financiamiento, se destaca el ítem de los aranceles que deben cancelar los alumnos.

1. Financiamiento de la educación en Chile

Como consecuencia de la recesión económica y de las políticas gubernamentales de restricción del gasto público del régimen militar, desde mediados de la década de los ochenta el gasto público en educación decreció en forma notoria.

Esta tendencia se revirtió a partir de 1990. Los gobiernos democráticos dieron prioridad a la educación, de modo que el gasto público en el sector se incrementó significativamente. Según datos del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2003), el gasto público en educación creció un 80% entre 1990 y 2002, elevando su participación en el PIB desde un 2,4% a un 4,3%.

En paralelo al crecimiento del gasto público se produjo un fuerte incremento del gasto privado en el sector, con un alza de un 109%, pasando de un 1,6% del PIB en 1990 a un 3,3% del PIB en 2002. Este nivel de aporte sitúa a Chile como uno de los países

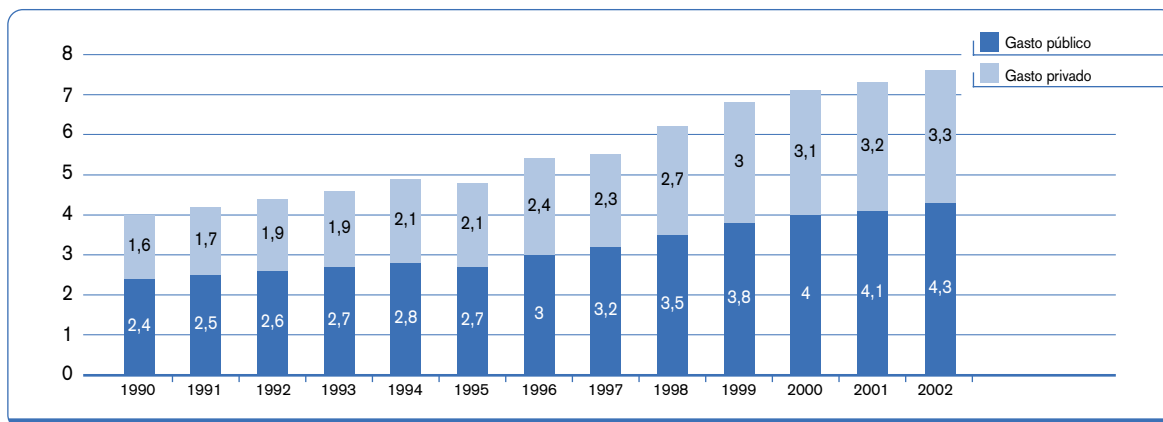
del mundo en que el gasto privado representa una de las mayores contribuciones al esfuerzo educacional (OECD, 2001).

La comparación de la distribución del gasto por alumno entre los distintos niveles educacionales constituye una medida del énfasis relativo puesto en cada uno de ellos. Chile muestra un patrón de gasto similar al de muchos países de la OECD, el que tiende hacia un mayor gasto en la educación superior. Los países OECD gastan en promedio 2,6 veces en educación terciaria respecto de lo que gastan en primaria; en Chile, el gasto en educación terciaria es 3,3 veces lo que se gasta en educación primaria.

Sin embargo, el fuerte crecimiento del gasto en educación superior en Chile se explica por el significativo incremento del gasto privado en el sector. De este modo, la expansión de la cobertura del sistema ha estado muy ligada al crecimiento del gasto privado.

Gráfico 10

Gasto en educación como % del PIB, por fuente de financiamiento (1990-2002)



Fuente: MINEDUC, Departamento de Recursos Financieros, 2002.

Cuadro 4

Proporción relativa de gasto público y privado por nivel educacional y gasto anual por alumno en educación por nivel educacional (en US\$ equivalente según PPP, año de referencia 2002)*

	Pre-básica	Básica y media	Superior	Total
% Gasto público por nivel	73,1	71,6	19,6	56,3
Gasto público en US \$ equivalente	1.289	1.502	1.353	7.241
% Gasto privado por nivel	26,9	28,4	80,4	43,7
Gasto privado en US \$ equivalente	475	596	5.548	5.621
Gasto total por nivel educacional en US equivalente según PPP	1.766	2.098	6.901	12.862

Fuente: Programa Mundial de Indicadores, WEI 2004.

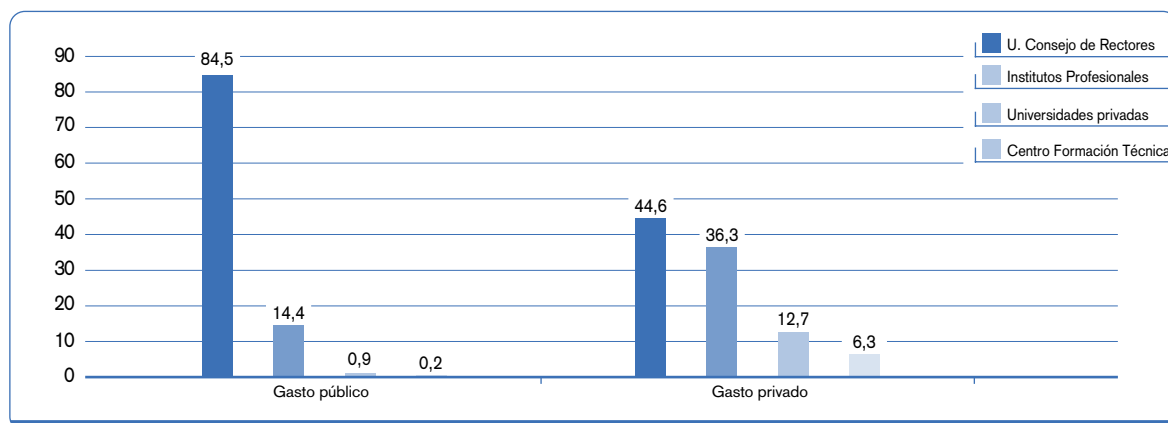
* El gasto total por alumno en educación básica y media se calculó como el promedio de ambos gastos.

Ahora bien, la descomposición del gasto en educación superior muestra que el financiamiento se destina principalmente a las universidades, y en muy bajo porcentaje a las instituciones técnicas. En el sector universitario, el gasto público tiende a concentrarse en

las universidades del Consejo de Rectores, mientras que el financiamiento privado se distribuye de forma más equitativa entre las entidades del sector público y las privadas.

Gráfico 11

Distribución del gasto en educación superior, según fuente de financiamiento (porcentaje)



Fuente: Cenda, 2001.³

³ Los datos de Cenda no coinciden con las estimaciones realizadas por el Programa Mundial de Indicadores (WEI). Las diferencias entre ambas fuentes podrían explicarse por el uso de metodologías distintas en el cálculo. Pero los datos aportados por Cenda son ilustrativos de la distribución del gasto en la educación superior, asunto que no es abordado por el informe WEI.

2. Financiamiento estatal de la educación superior

La legislación del año 1981 reestructuró el financiamiento público a las universidades sobre la base de varios instrumentos, regulados por el DFL N° 4 de Educación de ese año, a saber:

- **Aporte Fiscal Directo (AFD).** Consiste en una contribución de recursos públicos cuyo monto global es anualmente consignado en la Ley de Presupuesto del sector público. Tienen acceso al AFD las universidades del Consejo de Rectores y las derivadas de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado.⁴ Este aporte se efectúa según criterios históricos, es decir, conforme al porcentaje en que a la época (1981) se repartían los recursos fiscales entre las universidades tradicionales.

- **Aporte Fiscal Indirecto (AFI).** Es una contribución de recursos públicos que se reparte entre las instituciones según el número de alumnos que logran reclutar entre aquellos que obtienen los mejores puntajes en la prueba de selección para la educación superior.

- **Aranceles.** La nueva legislación puso fin a la gratuidad de la educación impartida por las instituciones receptoras de financiamiento público. Esto se tradujo en el establecimiento de aranceles, los que deberían reflejar el costo real de la docencia y el beneficio privado que representa la formación profesional. Para compensar el impacto del cobro de aranceles entre los estudiantes de menores recursos se creó un sistema de préstamos con cargo a fondos públicos.

“La racionalidad del financiamiento a partir de 1981 descansaba en dos ideas centrales: por una parte, se trataba de disminuir progresivamente la incidencia de la educación superior en el gasto público y, por otra, se intentaba introducir explícitamente la necesidad de que las instituciones receptoras de fondos públicos

(AFD) se procurasen el financiamiento por sus propios medios (autofinanciamiento) compitiendo en los mercados de alumnos, de contratos de investigación, de servicios y de extensión...” (Atria, 1998, 28).

Con los años estos instrumentos han experimentado un conjunto de cambios. Entre los más relevantes se encuentran:

- El AFD ya no se asigna únicamente de acuerdo a parámetros históricos sino también según criterios de desempeño. Un 95% de los recursos se distribuye por criterios históricos, y el 5% restante se asigna de acuerdo a indicadores de desempeño, principalmente vinculados al área de investigación.

- El AFI, por su parte, elevó de 20.000 a 27.500 el número de mejores puntajes nacionales de la PAA premiados con recursos, debido al aumento en la cantidad de alumnos que rendían la prueba de selección y al mayor número de instituciones en el sistema, con el fin de dar mejor cabida a las entidades privadas como receptoras del AFI.

- Posiblemente el sistema de préstamos sea el aporte que más ha cambiado desde 1981. Si bien el principal instrumento de financiamiento estudiantil continúa siendo el Fondo de Crédito dirigido a los alumnos de las universidades del Consejo de Rectores, se han incorporado al sistema distintos programas de becas para estudiantes que cuentan con las capacidades académicas pero no con los recursos. Además se incorporó a mediados de los años noventa un segundo sistema de crédito a los estudiantes, con financiamiento de la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO). Este sistema de préstamos está abierto a los estudiantes de la educación superior, y es canalizado por instituciones del sistema financiero.

⁴ Hasta 1992 hubo dos Institutos Profesionales que recibieron el AFD. Ese año ambos se convirtieron en universidades (de Los Lagos y Tecnológica Metropolitana), de modo que desde 1993 son sólo las 25 Universidades del Consejo de Rectores las que reciben el AFD.

Los tres instrumentos mencionados continúan siendo al año 2005 las principales fuentes de financiamiento en la educación superior, en especial para las universidades, constituyendo alrededor del 85% de los recursos fiscales asignados por el Ministerio de Educación.⁵ El 15% restante corresponde a los aportes realizados por el MINEDUC a los fondos de desarrollo institucional (FDI), ley 19.200, convenio Universidad de Chile y fortalecimiento de la formación inicial de docentes.

De los tres aportes públicos, el AFD representa el 51% de los aportes fiscales asignados a la educación superior, seguido de las ayudas estudiantiles (crédito universitario y becas), que representan un 26% del gasto. El AFI sólo constituye un 8% del gasto.

Durante el período 1990-2005 el AFD creció un 77% y el AFI disminuyó un 12%, lo que da cuenta de la pérdida de relevancia de este último instrumento en la política pública sectorial.

Las ayudas estudiantiles son el ítem de mayor crecimiento dentro del período consignado (95%), siendo las

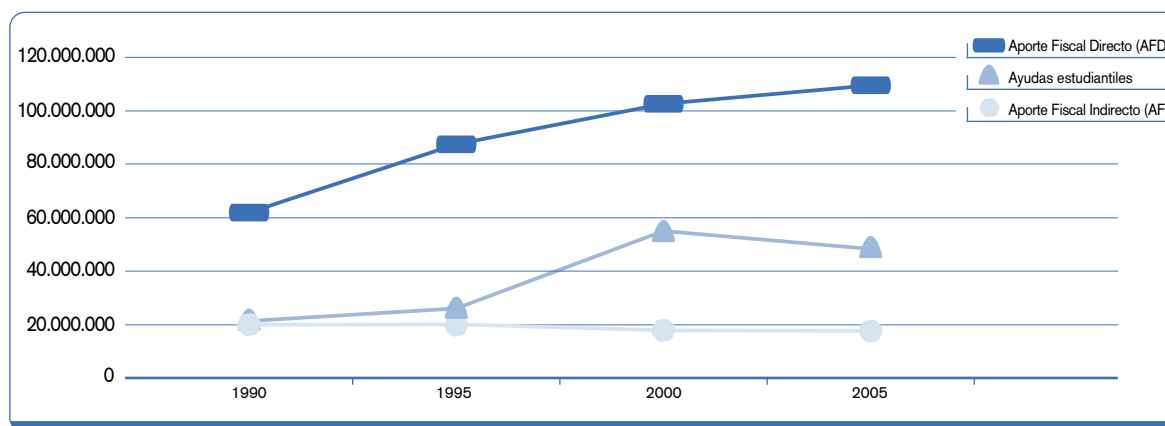
becas el instrumento que muestra la mayor expansión. Este avance en el monto de recursos destinado a becas es coherente con la decisión política de favorecer el acceso a la educación universitaria a los estudiantes de hogares más modestos, para los cuales no basta con disponer de los recursos para cancelar el costo directo de la universidad, sino que deben incorporar en su decisión el costo alternativo de no trabajar, y otros gastos como alimentación, alojamiento y materiales de estudio.

La contrapartida del incremento de los recursos asignados a ayudas estudiantiles ha sido la disminución de los recursos asignados al AFI. Considerando que la mayoría de los estudiantes que obtiene un alto puntaje para postular al sistema proviene de los segmentos de familias más acomodadas, este cambio de prioridad entre ayudas estudiantiles y AFI se condice con el esfuerzo por promover una mayor equidad en la estructura del financiamiento universitario.

A continuación se revisa en detalle el comportamiento de cada uno de los ítemes de financiamiento público en el sector.

Gráfico 12

Aporte Fiscal Directo, Aporte Fiscal Indirecto y ayudas estudiantiles (en miles de pesos de 2005, según IPC promedio), 1990 - 2005



Fuente: DIVESUP, Compendio de la Educación Superior, 2005.

⁵ En este análisis no se consideran los recursos destinados a investigación vía CONICYT.

Aporte Fiscal Directo

El aporte fiscal directo (AFD) es el aporte más relevante que el Estado realiza al sector universitario. Si bien en los últimos años tiende al estancamiento, aún constituye el principal aporte que reciben las universidades. En el año 2003, el AFD constituyó alrededor del 45% de los recursos públicos destinados al conjunto de la educación superior.

La asignación del AFD se realiza en base a dos mecanismos: en el primero se aplica un criterio histórico, por el cual el 95% de los aportes se determina sobre la participación en el AFD asignado a la institución el año anterior; el 5% restante de los recursos se distribuye según indicadores de desempeño, que intentan determinar, a través de variables cuantitativas, el nivel y progreso académico de las instituciones.

Dada esta composición de los aportes, la participación de las universidades en el acceso a los recursos tiende a ser muy estable, pues sólo impacta en la porción del 95% si es que consistentemente se eleva la participación que la institución obtiene en el 5% que se asigna anualmente por desempeño.

En relación con el mecanismo del 5%, las cifras muestran que las universidades derivadas tienden a disminuir su participación, lo que refleja su inferior desempeño relativo. Dentro de las universidades tradicionales, la mitad de los recursos se reparte entre la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica, las que captan en conjunto más del 30% de los recursos asignados por esta vía. Este resultado es plenamente coherente con el hecho conocido de que en esas instituciones se concentra la mayor capacidad de investigación científica del país. Llama la atención positivamente el caso de la Universidad de Talca, la cual muestra una tendencia a mantenerse en el tercer lugar en el acceso a recursos por desempeño, superando a universidades de mayor envergadura.

No es claro que, en su forma actual, el AFD responda a los objetivos de promoción de la calidad, la equidad y la excelencia que guían la política de educación superior en el país. Sólo en el caso del 5% la asignación de recursos se vincula con el objetivo de promover calidad. Pero, aun en ese caso, los indicadores incorporan un alto porcentaje de referencia a “insumos” (i.e., alumnos, jornadas académicas) en vez de aludir exclusivamente a resultados.

Pero incluso la definición de los resultados es estrecha. Debiera diversificarse y premiarse no sólo la investigación básica o las publicaciones; convendría explorar la incorporación de variables asociadas a actividades relevantes para el desarrollo productivo, tales como proyectos de I+D y de transferencia tecnológica, obtención de patentes y licencias, etc. Asimismo, la asignación de los recursos podría considerar otro tipo de resultados,⁶ tales como las tasas de eficiencia (permanencia/retención) y de graduación del sistema. Como se verá, estas variables interesan también desde la perspectiva de la equidad.

Dada su relevancia en la canalización de recursos hacia el sistema, el AFD debiera constituirse en un instrumento que promueva claramente los objetivos de la política de educación superior, orientada a los resultados de las instituciones.

Aporte Fiscal Indirecto

Como se explicó, el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) premia a las instituciones de educación superior que captan los mejores puntajes de la Prueba de Selección Universitaria (ex Prueba Aptitud Académica, PAA). La justificación para este incentivo se basa en la relación directa que existiría entre el prestigio de la institución, su calidad y el nivel de los alumnos que ingresan en ella. Este mecanismo se diseñó con el objeto de introducir competencia en el sector. Las universidades se esforzarían por construir un prestigio, lo que promo-

⁶ A partir del año 2006 se comenzará a implementar una línea experimental de contratos por desempeño con universidades en el marco del programa MECESUP 2.

Cuadro 5

Participación de universidades en total recursos asignados AFD, 1990 - 2003 (porcentaje)*

	U. de Chile	P. U. Católica	U. de Concepción	U. Católica Valparaíso	U. Técnica F. Santa María	U. de Santiago	U. Austral de Chile	U. Católica del Norte	U. de Valparaíso	U. de Antofagasta	U. de La Serena	U. de Bío Bío
1990	25	13	9	5	4	8	6	4	3	3	2	2
1995	24	12	9	5	4	7	6	4	3	3	2	2
2003	22	13	8	5	4	7	5	5	2	2	2	2

(Continúa)

U. de la Frontera	U. de Magallanes	U. de Talca	U. de Atacama	U. de Tarapacá	U. Arturo Prat	U. Metropolitana	U. de Playa Ancha	U. Tecno. Metropolitana	U. de Los Lagos	U. Católica del Maule	U. Católica Concepción	U. Católica Temuco
25	13	9	5	4	8	6	4	3	3	2	2	
24	12	9	5	4	7	6	4	3	3	2	2	
22	13	8	5	4	7	5	5	2	2	2	2	

Fuente: DIVESUP, 2003.

*Los porcentajes del año 1990 se calculan sobre las 20 universidades que existían en este momento. Los porcentajes de 1995 y 2003 incorporan las 5 universidades ingresadas al Consejo de Rectores con posterioridad.

vería a las otras instituciones a mejorar también, para poder captar a los mejores alumnos, constituyendo un círculo virtuoso entre las mejores instituciones y los mejores alumnos.

El AFI se asigna de acuerdo a una escala de puntajes de cinco tramos, siendo el tramo de puntajes más altos el que recibe más recursos. Pero, como vimos, ha ido disminuyendo su importancia en la estructura del financiamiento público al sector. De hecho, entre 1990 y 2003 los recursos canalizados por esta vía han disminuido un 13% en términos reales.

Si bien los aportes AFI están abiertos a todas las instituciones de educación superior, casi en su totalidad los han captado las universidades, que el año 2003 concentraron el 99% de los recursos AFI. Den-

tro del sector universitario, las universidades del Consejo de Rectores captaron el 82%. Las universidades privadas, a pesar de encontrarse muy por debajo de las universidades tradicionales, han doblado la captación de los recursos AFI, pasando de un 8,7% en el año 1990 a un 16,9% en el año 2003.

Como es de suponer, la distribución del AFI entre las instituciones ha sido marcadamente desigual, pues las preferencias de los estudiantes con los mejores puntajes se concentran en un grupo reducido de instituciones. Esto confirma que los alumnos de mayores puntajes tienen una alta capacidad de discriminación de los niveles de calidad existentes. Por esta razón, la captación de los recursos se ha mantenido relativamente estable y concentrada en un pequeño grupo de instituciones.

La distribución de los estudiantes no es homogénea entre universidades estatales y privadas. Como se observa en el cuadro 7, los alumnos de altos puntajes ingresan principalmente a las universidades del Consejo de Rectores, mientras que en las universidades privadas predominan los estudiantes ubicados en los tramos bajos de puntajes.

En la distribución de los recursos, las universidades que más se destacan son la Universidad de Chile y la Universidad Católica, que en 2003 captaron en conjunto el 36% de los recursos AFI.

En relación con las universidades privadas, las ins-

tituciones que se destacan son la Universidad Mayor, la Universidad de Los Andes, Universidad Adolfo Ibáñez, Universidad Diego Portales, Universidad Andrés Bello y Universidad del Desarrollo, todas ellas con una participación de entre un 2% y un 3% en el AFI.

Al existir una clara conexión entre el nivel socioeconómico de los alumnos y sus resultados en las pruebas de selección, la operación del AFI sería socialmente regresiva. En efecto, según antecedentes provistos por el MINEDUC (2004), alrededor de un 40% de los alumnos que obtiene AFI proviene de colegios privados pagados, un 33% proviene de colegios municipalizados y un 27% de colegios municipales.

Cuadro 6

Distribución del AFI por tipo de institución en años seleccionados

	1990	1995	2000	2003
U. del Consejo de Rectores	84	87	86	82
U. Privadas	9	11	14	17
Institutos Profesionales con AFD	4	0	0	0
Institutos Profesionales Privados	3	1	1	1
Centros de Formación Técnica	1	0	0	0

Fuente: DIVESUP, distintos años.

Cuadro 7

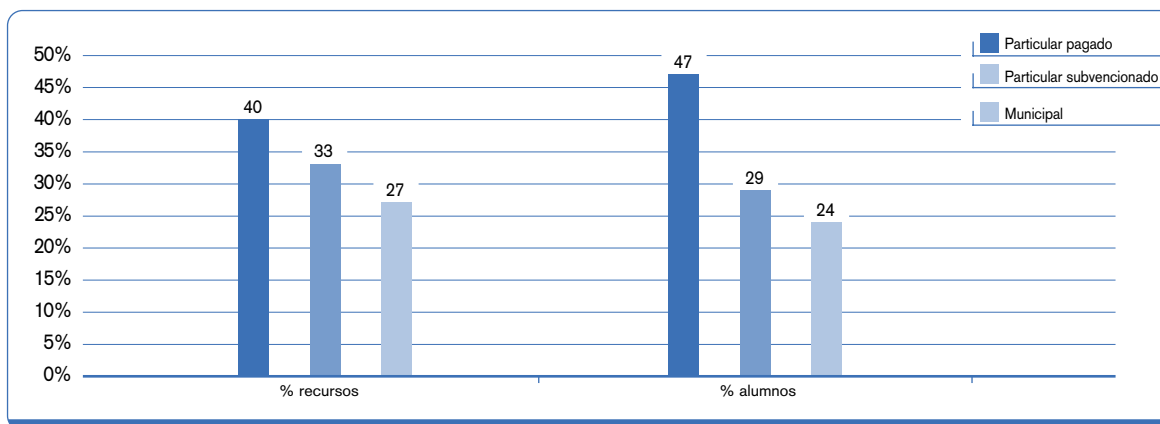
Instituciones con mayor número de alumnos en el tramo de puntajes más altos (2003)

	Alumnos con AFI
Pontificia Universidad Católica de Chile	1.510
Universidad de Chile	1.489
Universidad de Concepción	413
Universidad Técnica Federico Santa María	264
Universidad de Santiago de Chile	241

Fuente: DIVESUP, 2004.

Gráfico 13

Distribución del AFI según tipo de establecimiento de procedencia del alumno (año 2004)



Fuente: DIVESUP, 2005.

En función de esta preocupación, se encuentran en discusión algunos cambios en los criterios de asignación del AFI. Se ha planteado que la distribución no se vincule únicamente con el puntaje obtenido en la prueba de selección universitaria, sino también con las notas ponderadas de los alumnos en el sistema escolar. Las notas reducirían la asociación entre buenos puntajes en la PSU y los mejores colegios del país, lo que podría traducirse en mayor equidad.

La discusión en torno a estos cambios debe profundizarse. Si lo que se quiere alcanzar es mayor equidad en la distribución de los recursos, el AFI no parece la respuesta indicada, a menos que deje de ser un instrumento que se oriente a generar competencia. La idea del AFI no es premiar a los alumnos sino aportar recursos a aquellas instituciones que supuestamente invierten en elevar su calidad. Más allá de la veracidad de esta suposición, lo que cabe discutir es si se requiere o no algún mecanismo que premie la inversión en excelencia de los establecimientos de educación superior.

En ese sentido, es posible que el AFI haya ido perdiendo efectividad, pues la distribución de los recursos entre las instituciones se ha mantenido bastante

estable en el tiempo. Una posible modificación en la asignación del AFI, manteniendo el carácter abierto a todas las instituciones, podría vincularse con la evaluación de los resultados generados por éstas, complementando así el esfuerzo que se hace ya en el plano de los fondos concursables que apoyan el desarrollo del sistema, tales como el MECESUP o el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT).

De cualquier modo, está claro que el mecanismo debe ser revisado, pues ya se han observado casos en que su espíritu se ha distorsionado, como cuando una universidad ofrece “devolver” el AFI a los alumnos que ingresan a ella. Ello no sólo está en absoluta discordia con la idea de premiar la inversión en calidad de parte de las instituciones, sino que abre la posibilidad de convertir al mecanismo en una herramienta absolutamente regresiva desde el punto de vista social.

Ayudas estudiantiles

El sentido de las ayudas estudiantiles es que el Estado asume la responsabilidad de apoyar financieramente la formación de recursos humanos que el país necesita. De esta forma, entrega fondos de ayuda a estudiantes que tienen las capacidades académicas

para enfrentar el proceso de formación profesional, pero que no disponen de los recursos económicos para pagar los costos de esta formación.

Se pueden identificar tres formas de ayudas estudiantiles: a) el Fondo Solidario de Crédito Universitario, que implica la devolución de los recursos recibidos en proporción al ingreso futuro; b) las becas, que no comportan devolución del beneficio y que se orientan a los estudiantes de menores recursos; y c) el Crédito CORFO, que es un préstamo otorgado por los bancos, con recursos y subsidio del Estado.⁷ Los dos primeros los entrega el Ministerio de Educación, el último es un aporte que entrega CORFO.

a) Fondo Solidario de Crédito Universitario

Antecedentes

Creado en 1981, tenía como finalidad otorgar créditos blandos a los estudiantes que no disponían de recursos para pagar los aranceles en las universidades con subsidio estatal. Las universidades en esa época otorgaban los créditos por cuenta del Fisco, con un monto máximo anual fijado por la ley y en relación con el AFD del año 1981. Los recursos para otorgar el crédito se asignaron a las universidades según el número de alumnos solicitantes.

Este sistema funcionó hasta finales de 1986. En 1987, producto de la entrada en vigencia de la Ley N° 18.591, se crea el Fondo de Crédito Universitario. En este nuevo sistema cada una de las universidades del Consejo de Rectores pasa a encargarse tanto de la colocación como de la recuperación de los créditos.

En 1994 se crea el Fondo Solidario de Crédito Universitario, introduciendo principalmente modificaciones en las condiciones de devolución del crédito. Los créditos se harían exigibles después de dos años del egreso de la universidad, y el deudor pagaría como máximo el 5% de sus ingresos anuales. En virtud de

lo establecido por la Ley N° 19.287, se crearon en cada una de las universidades del Consejo de Rectores los Fondos Solidarios de Crédito Universitario. Su volumen depende de los recursos fiscales que se asignan anualmente según la Ley de Presupuesto, de los montos de recuperación de los créditos exigibles recaudados por cada universidad, y de los aportes que las propias universidades realizan para este fin.

Con el objeto de aumentar los recursos disponibles para financiar los préstamos a los alumnos, y regularizar la situación de aquellos que no los habían devuelto, a finales del año 2002 se dictó la Ley N° 19.848 de reprogramación de créditos universitarios. La ley ofreció a los deudores la posibilidad de pagar hasta en diez años a partir del 5% de sus ingresos anuales, y con una tasa de interés de 2% anual, lo que adicionalmente les permitía limpiar sus antecedentes comerciales. La ley también dispuso que la Tesorería General de la República retuviera la devolución de impuestos de los profesionales morosos dependientes, y que la cuota pactada se descontara mensualmente de sus remuneraciones.

Se suma a estos cambios la reciente aprobación y promulgación de la Nueva Ley de Financiamiento de la Educación Superior. Esta ley ofrece, entre otras posibilidades, un sistema de crédito a estudiantes que no son de universidades tradicionales, para proveer mayor igualdad de oportunidades en el acceso al financiamiento a los estudiantes del sistema.

Recursos y beneficiarios

El sistema de crédito sigue siendo el principal instrumento de apoyo al financiamiento de los estudiantes. Por esta razón, en los últimos años se le han inyectado mayores recursos para hacer frente a las enormes demandas de financiamiento. Una muestra de ello es que en 2002 el crédito universitario constituyó el 26% de los recursos destinados por el Ministerio de Educación al conjunto de la educación

7 El subsidio es implícito, y refleja el hecho de que CORFO podría obtener una rentabilidad superior colocando sus recursos a destinos financieros alternativos.

superior, estableciéndose como el segundo aporte en importancia del sector, por detrás del Aporte Fiscal Directo (AFD).

Las cifras muestran que tanto los recursos asignados por el MINEDUC como los beneficiarios del Crédito Solidario crecieron de manera significativa durante el período 1990-2002;⁸ el monto promedio asignado por alumno beneficiario del crédito también aumentó.

A pesar del incremento de los recursos asignados al fondo, y del número de beneficiarios, la cobertura del crédito solidario no ha aumentado, por el contrario, ha disminuido. Si en el año 1990 la cobertura alcanzaba a un 67% de los alumnos de las universidades del Consejo de Rectores, en 2002 esta cifra era de un 50%. A nivel del sistema de educación superior, en 2002 la cobertura del crédito alcanzó a un 23% de los alumnos matriculados.

Así, pues, la expansión del crédito no ha podido ir a la par de la ampliación explosiva de la matrícula uni-

versitaria. A ello también ha contribuido la sostenida alza de los aranceles de las universidades tradicionales, como se verá más adelante.

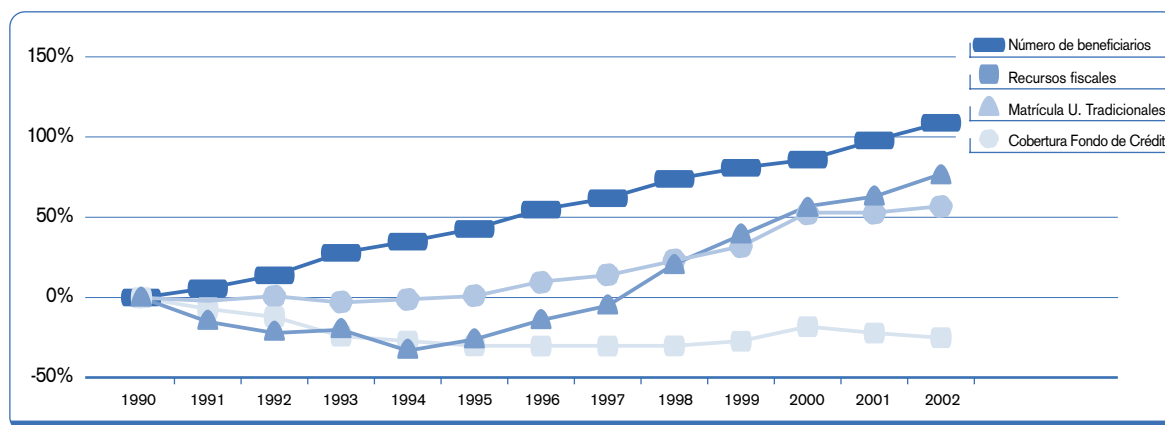
La distribución de los recursos entre las universidades muestra una mayor asignación a las universidades derivadas, lo cual es coherente con el hecho de que en esas instituciones se concentra el grueso de los alumnos que provienen de los quintiles más pobres, de acuerdo a los datos provistos por la Encuesta Casen 2003.

Sin perjuicio de lo anterior, los datos indican que aún hay un importante trecho que avanzar en esta materia.

Como el crédito es otorgado a través de las propias universidades, el Ministerio de Educación debe entregar los aportes en función de las peticiones y los antecedentes que éstas le entregan, y en relación directa con las condiciones de los estudiantes. Como bien indica Larrañaga (2002, 9), esto ha implicado “la falta de equidad horizontal o trato igual a los

Gráfico 14

Crecimiento de recursos fiscales y beneficiarios del Fondo de Crédito Solidario en relación con la matrícula y cobertura del fondo de crédito (porcentajes)

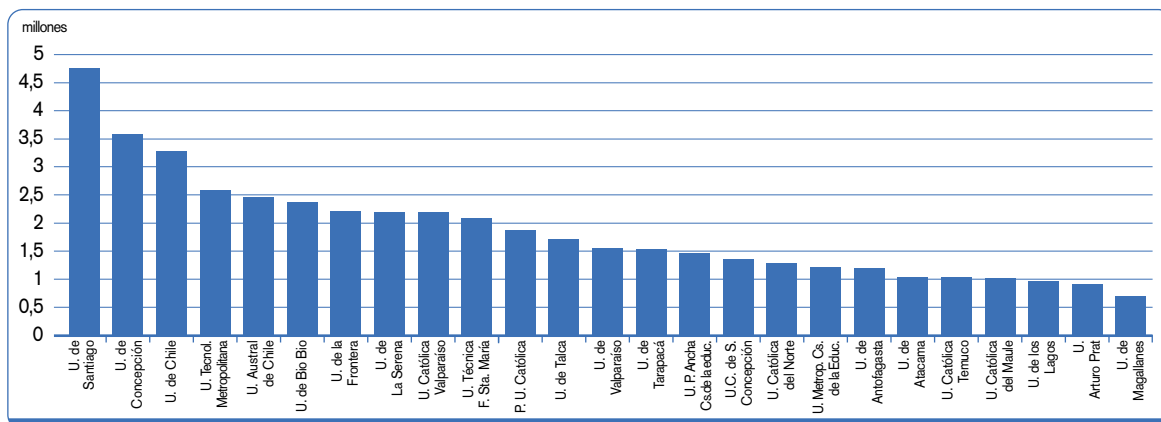


Fuente: elaboración propia en base a datos DIVESUP, Compendio de la Educación Superior, 2005.

⁸ Sólo es posible calcular los montos por beneficiario y cobertura del FSCU hasta el año 2002, puesto que los datos desde 2003 en adelante se encuentran incompletos o no disponibles.

Gráfico 15

Asignación de crédito universitario a las universidades del Consejo de Rectores, 2002 (recursos nominales en miles de pesos del año 2002)*



Fuente: DIVESUP, 2003.

* Incluye recursos extraordinarios asignados al fondo solidario.

iguales, puesto que dos estudiantes de igual condición socioeconómica dispondrán de distinto monto de financiamiento según los recursos de que disponga la respectiva universidad, así como el criterio que utilice para la asignación de los fondos”.

El diseño descentralizado de otorgamiento del beneficio a los estudiantes ha tenido un importante efecto en la baja recuperación de los créditos Según

Larrañaga (2002), hay problemas “tanto con las condiciones de pago como con la institucionalidad descentralizada de los fondos de crédito”.

La recuperación de créditos ha sido tradicionalmente baja en el sistema. En los últimos años, sin embargo, se han realizado importantes esfuerzos para mejorar esta situación (Ley de Tesorería). Las cifras dan cuenta de una progresión hacia al crecimiento

Cuadro 8

Recuperaciones de créditos antiguos, reprogramación y retención Tesorería destinados al Fondo Solidario de Crédito, 1999-2003 (proyectada al 2005)

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Recuperaciones de créditos anteriores M\$ pesos (en pesos reales año 2003)	20.468.697	22.321.127	24.877.441	24.709.238	26.531.368	31.306.403	32.607.964
Reprogramación					13.683.837	7.967.840	3.700.000
Retención Tesorería						5.100.000	

Fuente: DIVESUP, 2004.

en la recuperación a partir del año 1999. Desde esa fecha se vienen recuperando entre 20.000 y 25.000 M\$ pesos anualmente por este concepto.

b) Becas

Desde principios de los años noventa se viene desarrollando un programa de becas para estudiantes de bajos ingresos, destinado a cubrir parcial o totalmente el pago de los aranceles. La implementación de este programa supuso un importante apoyo al crédito universitario, puesto que este último ha demostrado ser insuficiente frente a las fuertes demandas de financiamiento de los estudiantes en el sistema.

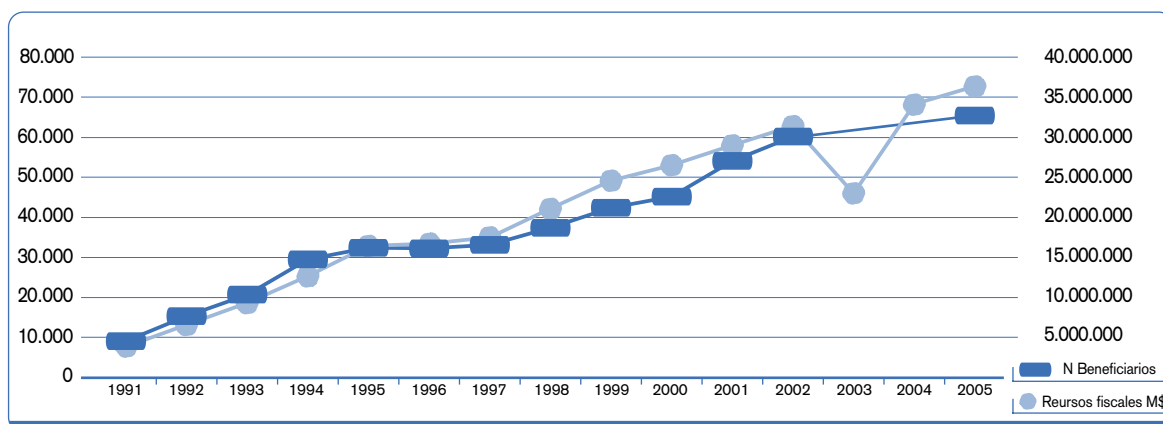
Se han incorporado distintas modalidades de becas, lo que ha supuesto una ampliación de los beneficios entregados. Parte importante de los nuevos mecanismos de apoyo se dirigen a segmentos específicos de la población, tales como hijos de profesionales de la educación o alumnos de origen indígena. Las becas también han servido para incentivar las postulaciones a las carreras de formación en pedagogía.

El análisis de los aportes y beneficiarios de becas da cuenta de que este instrumento ha tenido un crecimiento más significativo que el del crédito solidario durante el período 1990-2002. Los beneficiarios de las becas se quintuplicaron en esos años, alcanzando en 2002 un total de 60.196 beneficiarios, lo que se traduce en una cobertura de un 12% del sistema de educación superior y un 17% del sistema universitario. Por su parte, los recursos destinados a las becas se septuplicaron durante el período consignado. En promedio aumentaron en \$100.000 pesos durante esos años, lo que significa un incremento de un 25% respecto de los recursos entregados a inicios de los noventa.

Tanto en términos de número de beneficiarios como de recursos asignados, la beca más importante es la Beca Bicentenario (ex Mineduc). Esta beca, instituida en 1991, se diseñó con el propósito de apoyar a alumnos de situación económica deficitaria que no aplican al crédito universitario. El apoyo se entrega durante los primeros años de universidad, y en cierta forma esta beca viene a cubrir un espacio

Gráfico 16

Evolución de los recursos fiscales destinados a becas, número de beneficiados, matrícula universidades, cobertura de becas, período 1991-2002* (en miles de pesos de 2005)



Fuente: elaboración propia en base a antecedentes DIVESUP, 2003.

* Los datos de los años 2003 y 2004 respecto del número de beneficiarios no se encontraban disponibles.

que a la larga se transformaba en un lastre financiero para las universidades, pues elevaba su cartera de incobrables. Dado que está vinculada con el sistema de crédito universitario, la beca está restringida a los estudiantes matriculados en universidades del Consejo de Rectores.

Los otros programas de becas tienen propósitos y beneficiarios más específicos y no están restringidos a las universidades del Consejo de Rectores, sino que

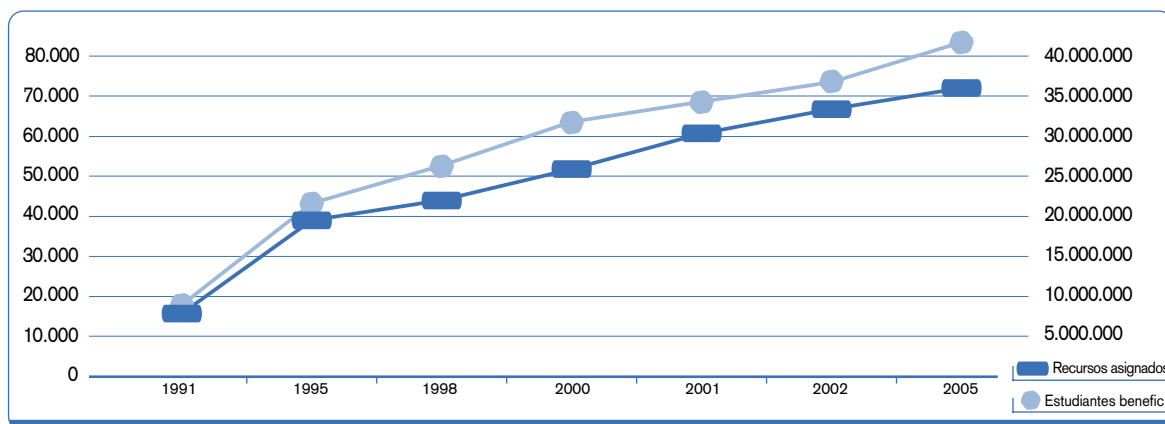
benefician también a alumnos de universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica.

c) Crédito CORFO

El Crédito CORFO es la tercera forma de ayuda estudiantil existente. Como se ha dicho, es un sistema de crédito administrado por bancos comerciales a partir de fondos provistos y garantizados por el Estado a tra-

Gráfico 17

Recursos asignados y beneficiarios de diferentes programas de Becas, años seleccionados (monto en miles de pesos de 2005)



Fuente: DIVESUP, 2005.

vés de CORFO.⁹ A diferencia del crédito universitario, no tiene carácter contingente a los ingresos futuros de los alumnos sino que es contingente a sus ingresos presentes (o de sus familias). Por esta razón, los créditos se destinan a alumnos de familias de ingresos medios y altos que puedan proveer las garantías o avales que requieren los bancos (los créditos anuales tienen un tope de 150 UF).

En sus inicios era financiando exclusivamente por

los recursos que CORFO entregaba a los bancos. Sin embargo, como consecuencia de las bajas tasas de morosidad del sistema, la banca privada comenzó a participar más activamente del financiamiento del crédito (por ejemplo Banco Estado y Banco del Desarrollo). El consiguiente aumento de los recursos ha tenido un impacto positivo en la ampliación de la cobertura del sistema. Cuando entró en funcionamiento en 1997, ésta sólo alcanzaba al 0,2% de la matrícula universitaria; en 2002, esta cifra se amplió a un 6%.

⁹ CORFO actúa como garante ante el banco cuando el alumno no paga. Esta garantía se paga después de agotadas todas las instancias judiciales y, hasta la fecha, CORFO no ha realizado pago alguno a los bancos.

Dentro del sector universitario, los estudiantes de las universidades privadas son los que más han obtenido este tipo de recursos. En el año 2002, un 23% de los créditos fue para los alumnos de las universidades del Consejo de Rectores y un 65% para los

alumnos de universidades privadas. Ello se traduce en una cobertura de un 3% de la matrícula de las universidades del Consejo de Rectores, y un 13% para el caso de las universidades privadas.

Cuadro 9

Recursos (en UF*) CORFO asignados para estudios de pregrado, por tipo de institución

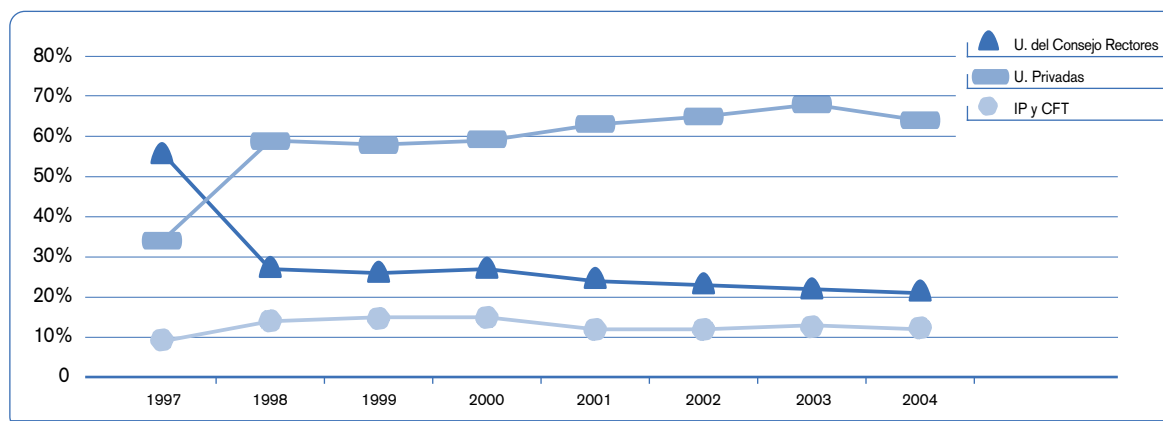
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Universidades del Consejo de Rectores	19.238	85.232	158.448	220.643	275.086	347.222	505.704
Universidades privadas	11.829	187.810	350.752	484.826	710.181	966.977	1.540.158
IP y CFT	3.225	44.734	92.250	123.266	139.993	172.236	305.559
Recursos totales asignados en UF	34.291	317.776	601.451	942.572	1.453.383	2.023.372	2.480.292

Fuente: elaboración propia en base a antecedentes CORFO 2004 y DIVESUP.

* Nota: Se considerará como valor de referencia para la UF del año 2002 el promedio de los valores del 1 de enero y 31 de diciembre de ese año, CHI\$16.503.

Gráfico 18

Distribución de recursos Crédito CORFO (en UF) por tipo de institución



Fuente: CORFO, 2004.

Fondos concursables

Proyectos MECESUP y FDI

Los recursos estatales provistos por el Programa MECESUP y el Fondo de Desarrollo Institucional (FDI) son parte de los fondos competitivos, implementados por el gobierno a partir de la década de los noventa para mejorar la calidad de la educación superior. Estos fondos han estado disponibles principalmente para las universidades del Consejo de Rectores y, en menor medida, para los institutos profesionales y centros de formación técnica. En este caso, cambia la modalidad a través de la cual se hacen llegar los recursos, pero se mantiene el criterio de que los recursos públicos se destinan a apoyar a las universidades públicas.

Este tipo de instrumentos ha cobrado importancia dentro de los aportes públicos al sector. En conjunto ambos fondos constituyeron en el año 2003 el 15% de los recursos asignados por el MINEDUC a la educación superior.

El Fondo de Desarrollo Institucional (FDI) se ha destinado principalmente a financiar proyectos de mejoramiento académico en áreas de procesos (currículos) y didácticas. Este Fondo creció hasta 1998 para luego declinar sostenidamente, siendo desplazado en importancia por el MECESUP.

De acuerdo a la opinión de expertos, los principales efectos de la línea FDI fueron el mejoramiento de la

docencia y el de la gestión universitaria. Sin embargo, los proyectos FDI eran demasiado flexibles en su ejecución y con una diversidad muy amplia de áreas temáticas, lo que habría mermado la rigurosidad en el uso de los recursos y en los mecanismos de evaluación que lo acompañan. De ahí su progresiva pérdida de importancia.

Por su parte el programa MECESUP, que se financia con recursos del Banco Mundial, se ha concentrado en el fomento de la calidad del sector a través de cuatro componentes: a) aseguramiento de la calidad, lo que incluye apoyo para los procesos de acreditación; b) fondo competitivo, orientado al mejoramiento de los servicios docentes; c) fomento institucional, orientado al perfeccionamiento del marco legal y reglamentario de la educación superior; d) formación de técnicos de nivel superior, que contempla la acreditación de carreras técnicas y la articulación del nivel técnico superior con el resto del sistema.

En relación con los recursos de este Programa, entre el año de su implementación (1999) y el año 2002 hubo un crecimiento de un 70%, para luego caer notoriamente el año 2003. De acuerdo con antecedentes del Banco Mundial (1999), gran parte de los recursos se han destinado al fondo competitivo. Este componente concentra más del 93% de los recursos entregados (225 millones de los 241,5 destinados al Programa), y de éstos, más de dos tercios se orientan hacia el financiamiento de proyectos de pregrado destinados a mejorar la docencia de este nivel.

Cuadro 10

Recursos asignados al Fondo de Desarrollo Institucional, años seleccionados (en miles de pesos 2003 según IPC promedio)

	1991	1995	1998 ⁽¹⁾	1999 ⁽²⁾	2000 ⁽²⁾	2001	2002	2003
Recursos FDI asignados	3.363.105	9.199.610	13.981.889	10.623.646	8.014.300	2.739.606	2.372.951	1.826.898

Fuente: DIVESUP, 2003.

(1) Incluye M\$ 4.100.000 destinados a convenios para el desarrollo de áreas prioritarias y M\$ 100.000 para asistencia técnica.

(2) Incluye M\$ 4.300.000 destinados a convenios para el desarrollo de áreas prioritarias y M\$ 100.000 para asistencia técnica.

Acorde con la decisión de concentrar el mecanismo en las universidades del Consejo de Rectores, más de un 90% de los recursos han sido asignados a esas instituciones, y sólo un 7% se destinó a niveles técnicos (principalmente centros de formación técnica).

Los recursos MECESUP en el sector universitario no se han concentrado tan significativamente como otros fondos concursables que operan en el sector, pues en las bases del concurso de 1999 se fijaron límites de acceso presupuestario por institución. Para el caso de las instituciones más grandes se fijó un máximo de 18% de los recursos en juego para pregrado, y de 12% para las más pequeñas.¹⁰ Entre los años 1999 y 2003 las universidades que mayor participación tuvieron en el MECESUP fueron la Católica y la de Chile, con un 12 y 11% respectivamente, y la de menor participación fue la Católica de la Santísima Trinidad con un 1%.

Uno de los ámbitos en los que es más evidente la menor concentración de los recursos MECESUP es el de los recursos asignados para la contratación de académicos doctorados. Algunas instituciones, como la Universidad Austral y de Antofagasta, que no se encuentran en el grupo de élite en investigación, han logrado atraer un mayor número de académicos con doctorado gracias al financiamiento que ha otorgado el programa.

En relación con el impacto del Programa se destacan dos grandes áreas: a) mejoramiento de la infraestructura y recursos de enseñanza de las instituciones (edificios, laboratorios, computadores, salas de clases), y b) generación de posgrados de alta complejidad (doctorados) entre departamentos de instituciones que por sí solas no hubieran sido capaces de crearlos.

Y en cuanto a los desafíos que se le plantean al

Programa MECESUP, pueden mencionarse el llevar los programas de mejoramiento al aula de clases, y en especial vincularlos a aspectos relativos a la docencia, tales como cambios en las metodologías de enseñanza y evaluación de aprendizajes. Se espera que con la segunda etapa del Programa se avance en estos ámbitos, en particular a partir del lineamiento orientado a la renovación curricular.

Los requerimientos planteados por los expertos coinciden con lo planteado por la evaluación realizada por la Dipres (2004) de los desafíos del Programa:

“El panel considera que el Programa debe ampliar y mejorar líneas de funcionamiento, en particular lo que dice relación con el monitoreo y seguimiento cualitativo de los resultados de los proyectos tendientes al mejoramiento de la docencia.” (Dipres, 2004)

Como se verá en el capítulo de equidad, éste es uno de los principales desafíos del actual sistema universitario para avanzar en el mejoramiento de sus procesos y resultados.

Investigación

Una de las áreas donde se ha aplicado extensamente el mecanismo de los fondos concursables para canalizar el financiamiento es la del desarrollo científico y tecnológico. Hoy el financiamiento para la investigación ocupa el tercer lugar de importancia entre las fuentes de recursos a las que acceden las universidades. Durante el período 1990-2003, el financiamiento para investigación se duplicó, pasando a constituir un 17% del financiamiento general de la educación superior.

Gran parte de los recursos para investigación son canalizados por el CONICYT, y los principales ítemes de asignación de recursos que entrega son

¹⁰ Dipres (2004). En la fijación de los porcentajes se utilizó el resultado de una simulación aplicada al concurso experimental de convenios de desempeño de 1998. Además, se fijaron números máximos de proyectos a presentar por institución con el fin de obligarlas a priorizar de acuerdo a la planificación estratégica y así no tener que hacerlo en el Fondo.

Cuadro 11

Financiamiento de la investigación a través de CONICYT 1990-2003 (miles de pesos año 2004)

	1990	1995	2000	2003
Financiamiento para educación superior (distinto a CONICYT)	112.760.265	165.952.644	226.693.270	246.054.546
Item CONICYT	10.584.330	25.385.366	34.797.254	41.812.424
CONICYT como % de financiamiento para educación superior	9%	15%	15%	17%
Total aportes a la educación superior	123.344.595	191.338.010	261.490.524	287.866.971

Fuente: CONICYT, 2004.

el FONDECYT y el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF).

El FONDECYT asigna recursos, por la vía de concursos regulares, a investigadores que presentan proyectos con el patrocinio y el respaldo operativo de la institución a la que pertenecen. FONDEF aporta recursos

a proyectos de I+D que ejecutan universidades u otras instituciones tecnológicas en asociación con empresas. En consecuencia, el FONDECYT se orienta a financiar investigación básica, mientras que el FONDEF financia investigación aplicada. En conjunto, ambos fondos representan el 80% de los recursos de CONICYT.

Cuadro 12

Aportes CONICYT* y MIDEPLAN a Educación Superior, años seleccionados (montos en miles de pesos de 2002)

	1990	1995	2000	2002
TRANSFERENCIAS CORRIENTES				
Becas nacionales posgrado	262.038	914.512	1.730.515	3.256.333
Cátedras presidenciales en ciencias e Iniciativa milenio**	0	938.389	3.163.887	4.002.607
Programas Regionales de Investigación Científica y Tecnológica	0	0	0	732.654
FONDECYT	9.899.228	15.654.434	19.088.616	20.656.340
FONDEF	0	6.863.359	8.921.378	9.703.810
TRANSFERENCIAS DE CAPITAL				
FONDEF	0	0	200.212	0
TOTAL RECURSOS	10.161.266	24.370.694	33.104.609	38.351.744

Fuente: MINEDUC, 2003.

*En los aportes que CONICYT entrega a la educación superior no se encuentran considerados los recursos asignados a los proyectos FONDAP.

**El Programa Iniciativa Científica Milenio se encuentra en el presupuesto de Mideplan.

Si bien ambos fondos se encuentran abiertos a instituciones distintas de las universidades, éstas captan el grueso de los recursos: el 95% en el caso del FONDECYT y el 83% en el caso del FONDEF.

La distribución de los recursos de FONDECYT en el sistema universitario muestra una alta concentración de los recursos destinados a investigación básica. La Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica ocupan una posición de predominio en el sistema, con un 60% de los recursos asignados a proyectos por parte del fondo. Si a ellas se suman la Universidad de Concepción y la de Santiago, se alcanza un 80% de los recursos colocados. Esto es un reflejo del grado de estabilidad que presenta el desarrollo de las capacidades de investigación en el sistema.

La interrogante que surge en este contexto es cómo apoyar a las universidades que tienen capacidades concentradas (en una o dos unidades académicas) o poco extendidas, para que desarrollen más extensivamente la investigación. Las medidas impulsadas por los proyectos MECESUP parecen ir en esta línea de desarrollo; sin embargo, se hace necesario medir el impacto efectivo de este programa en el más largo plazo.

El análisis de la asignación de los recursos de FONDEF no hace sino confirmar este patrón de concentración de capacidades de investigación. De hecho, un

63% de los recursos que se destinan a los proyectos de investigación y desarrollo fue captado por tres instituciones: la Universidad de Chile, la Universidad de Concepción y la Universidad Católica.

Síntesis de los aportes fiscales

La revisión global de la distribución de los aportes fiscales a las universidades muestra una fuerte concentración de estos recursos en un pequeño grupo de instituciones.

Los aportes, particularmente los que se asignan a través de fondos destinados a investigación y AFI, han tendido a consolidar una importante brecha entre las universidades de élite, que captan el grueso de los recursos, y el resto.

Esta brecha se explica porque las capacidades de investigación (y asociadas a ellas) de una institución no varían de manera significativa en un lapso breve: el paso de una institución al grupo de élite requiere de importantes inversiones que traen réditos en el largo plazo. Por lo tanto, la pregunta atingente es por el tipo de incentivos necesarios para un mayor desarrollo de las instituciones que no pertenecen al grupo de élite, o, dicho de otro modo, cómo hacer para tener más universidades de “élite” en el país.

Cuadro 13

Montos nominales en MM\$ adjudicados a proyectos FONDEF de investigación y desarrollo, por institución beneficiaria y año de adjudicación

	1992	1993	1996	1997	1998	2000	2001	2002
Universidades	8.989	6.606	7.069	10.272	5.804	8.717	9.156	10.227
Otras Instituciones	3.462	2.671	3.454	3.436	1.975	1.788	2.464	2.027
TOTAL RECURSOS	12.451	9.277	10.523	13.708	7.779	10.505	11.620	12.254

Fuente: CONICYT, 2004.

Cambios a los incentivos para la investigación en Inglaterra

En Inglaterra, la asignación de los recursos se realiza en base a la evaluación de la calidad de la investigación desarrollada en las universidades. Esta evaluación se conoce como Research Assessment Exercise (RAE) y se realiza cada cuatro años. El sistema fue diseñado para promover la competitividad internacional de la investigación en las universidades británicas, por lo que la evaluación ha privilegiado el desarrollo de investigación básica de acuerdo a parámetros internacionales, o que se basan principalmente en el número de publicaciones y citaciones. Este esquema ha generado importantes desigualdades en la asignación de recursos.

Según cifras del RAE (2001), el 68% de los recursos destinados a investigación se concentraban en sólo cuatro universidades del país: Cambridge, Oxford, Imperial y University College London. La asignación se ha mostrado muy estable. Las universidades que contaban con bajos niveles de investigación no han podido aumentar sus capacidades y ascender en el ranking en las siguientes evaluaciones.

Producto de estas dificultades, en 2002 el gobierno inglés encomendó una evaluación del sistema. De acuerdo a las recomendaciones de la Comisión a cargo de esta revisión, en 2008-2009 se espera implementar una nueva versión del RAE que considerará los siguientes cambios: se reagruparán las áreas de evaluación en categorías más amplias, para reconocer la multidisciplinariedad y el trabajo colaborativo en la investigación entre instituciones; se desarrollarán evaluaciones distintas para jóvenes investigadores, se reconocerá mayormente la investigación aplicada y el trabajo que las universidades desarrollen con empresas.

Se espera que estos cambios favorezcan una asignación más diversificada y una mayor colaboración entre las universidades y distintos departamentos para esta tarea.

Fuentes: Higher Education Funding Council (HEFCE), RAE.

Dada la creciente importancia que han adquirido los fondos concursables y competitivos en el sistema, generar medidas orientadas a evitar la concentración de los recursos, pero que operen con una base de calidad mínima en los criterios de asignación, parece lo más conveniente para avanzar en la calidad y equidad del sistema, como lo ha hecho en parte el Programa MECESUP.

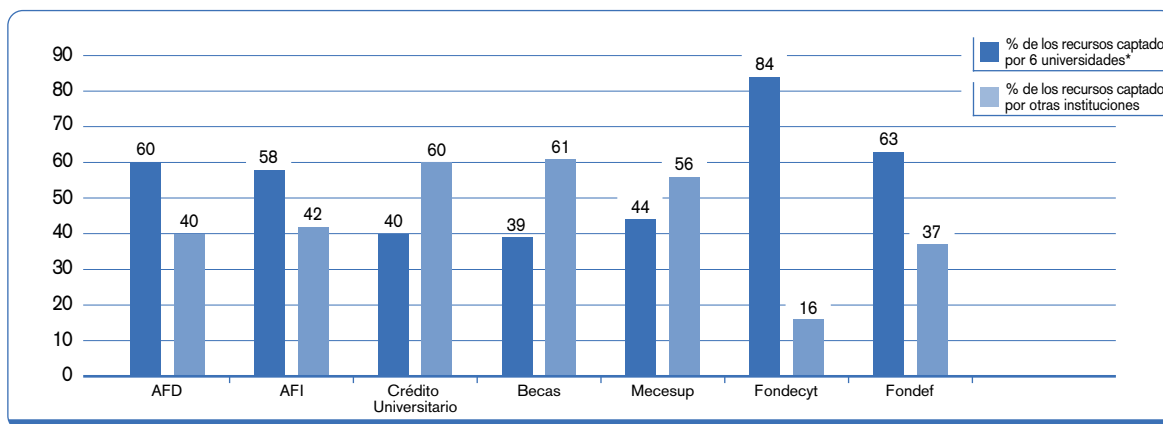
Como se analizará en el capítulo de equidad, el sistema de educación superior presenta una alta segmentación social y económica. Por ello, es preocupante que las instituciones que reciben a estudiantes de menor rendimiento académico y con menores

recursos obtengan bajos porcentajes de aportes estatales. El problema es que aquellas instituciones que no logran atraer recursos captan estudiantes de menor calidad, y profesores menos capacitados que no logran generar recursos propios ni captar recursos externos, produciéndose una suerte de círculo vicioso que no beneficia el desarrollo del sistema sino que, al contrario, refuerza las brechas existentes.

Como se observa en el gráfico 19, seis universidades del Consejo de Rectores, las que constituyen un 28% de la matrícula total del sistema universitario, captan el 55% de los fondos que se destinaron ese año a la educación superior.

Gráfico 19

Distribución de recursos fiscales entre universidades



Fuente: elaboración propia en base a DIVESUP, 2003.

* Considera a: Universidad de Chile, Católica, de Concepción, de Santiago, Austral y Católica de Valparaíso.

3. Financiamiento privado de la educación superior

Como se señaló al inicio de este documento, alrededor de un 75% del gasto que se realiza en educación superior corresponde a gasto privado (MINEDUC, 2002 y OECD, 2002). De este gasto, un 80% se concentra en las universidades (44%, universidades del Consejo de Rectores, y 36% en las universidades privadas), un 13% de los recursos en los Institutos Profesionales y un 7% en los Centros de Formación Técnica.

La información disponible al respecto es más bien escasa y poco accesible. Por esta razón, el análisis se centra en los antecedentes relativos al tema de los aranceles y de las donaciones en el ámbito universitario.

Aranceles

La implementación de los aranceles supuso uno de los mayores cambios en la historia del sector, al traspasar los costos de la educación superior desde el Estado a las familias de los estudiantes. Este cambio ha significado, según cifras del Banco Mundial (1998), que el pago que las familias efectúan a las universidades (pago de los aranceles) constituya un 36% de los ingresos corrientes de las universidades públicas chilenas.

Aumento de los aranceles

Una de las razones que explican el significativo

peso de los aranceles en el sector universitario es el explosivo aumento que éstos han experimentado en los últimos años.

Chile se sitúa entre los países con los aranceles más altos del mundo, siendo sólo superado por Corea, Nueva Zelanda y USA, de acuerdo a cifras de la OECD (2003).

Según cifras de Aranda y Salas (2004), los aranceles crecieron sostenidamente entre los años 1995 y 2002.¹¹ El costo del arancel por alumno del sistema universitario incrementó su valor, en términos reales, desde \$981.101 a \$ 1.441.369, lo que significó un crecimiento de un 47% en el período.

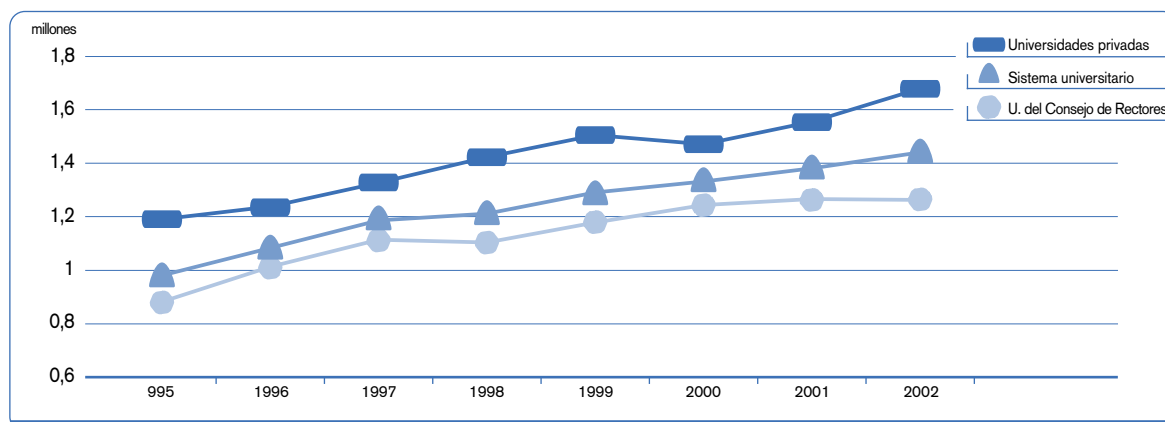
Las universidades del Consejo de Rectores fueron las que experimentaron el crecimiento más significativo de aranceles en el período 1995-2002. Ello, según Aranda y Salas (2004; 4), se explicaría “porque

estas instituciones, en la búsqueda de financiar sus presupuestos y de conseguir el mejor precio dentro del mercado, entraron en directa competencia con las universidades privadas”. El hecho de que las universidades puedan apelar a la autoridad pública para suplementar sus presupuestos para el otorgamiento de crédito contribuye a viabilizar estas alzas y genera un círculo vicioso en el sistema.

Si bien el conjunto de las universidades del Consejo de Rectores incrementó sus aranceles, este crecimiento no fue parejo. La evidencia muestra importantes diferencias de precios entre las universidades de la Región Metropolitana respecto de las del resto de las regiones del país.

Los aranceles de las universidades metropolitanas del Consejo de Rectores crecieron de \$984.896 en 1995 a \$1.605.021 en 2002, con un crecimiento de

Gráfico 20
Aranceles ponderados según tipo de universidad



Fuente: Aranda y Salas (2004).

¹¹ Nota metodológica. Salas y Aranda calculan el costo de los aranceles para cada universidad, por conglomerado y para el sistema universitario. El arancel promedio de cada universidad corresponde a un promedio ponderado de los aranceles de cada carrera por el número de nuevos estudiantes en cada año. El arancel promedio ponderado resulta multiplicando precio (arancel) por cantidad (número de estudiantes nuevos), para finalmente dividir el ingreso por el número total de estudiantes nuevos de la universidad. Para determinar el arancel de cada conglomerado y del sistema universitario, se repite el procedimiento anterior, es decir, se multiplica el arancel promedio de cada universidad perteneciente al conglomerado por la matrícula nueva total de la correspondiente universidad. Los valores obtenidos por cada universidad son sumados y el total del conglomerado se divide por la matrícula nueva total del conjunto.

un 63%, en cambio los de las universidades regionales sólo crecieron un 38%. En el año 2002, el promedio de este tipo de instituciones rondaba los \$1.137.346, un 29% menos que el arancel de las universidades metropolitanas.

Los precios de las universidades regionales pueden explicarse por su menor posicionamiento (prestigio) respecto de las ubicadas en la Región Metropolitana. Pero también responden a la composición de la oferta de carreras de cada institución (carreras de alto costo v/s carreras de tiza y pizarrón).

Como se verá en el capítulo de equidad, en las universidades regionales hay gran presencia de estudiantes de escasos recursos, los cuales requieren de importantes apoyos financieros para ingresar y permanecer en el sistema. No es clara la causalidad en esta relación: si los alumnos de bajos recursos postulan a estas instituciones porque son menos onerosas, o si las universidades cobran menos en consideración al perfil de alumnos que pueden captar, dada la calidad que ofrecen o el prestigio que irradian.

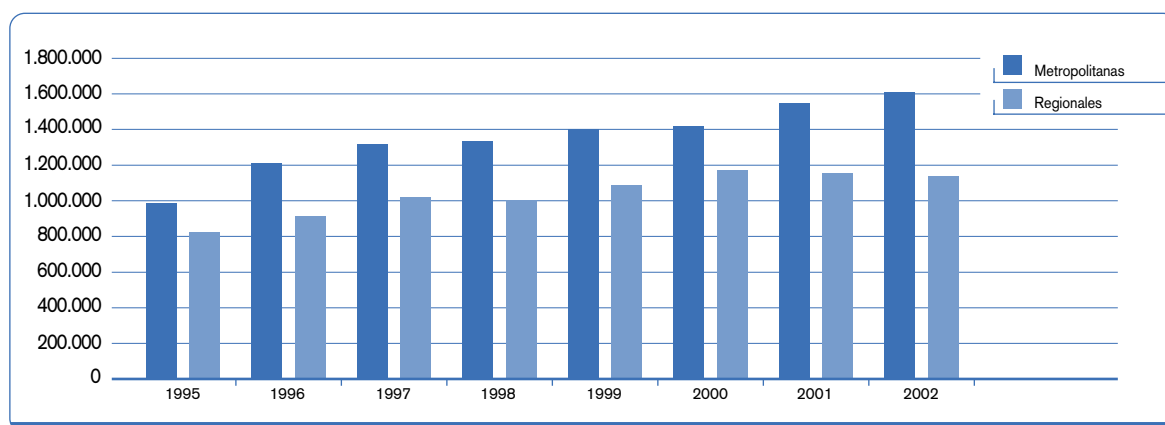
Las universidades metropolitanas del Consejo de Rectores que tienen los aranceles más altos son las universidades Católica, de Chile y de Santiago. Dentro de las universidades regionales destaca la Universidad de Talca, lo cual es coherente con el mayor prestigio que ha adquirido en los últimos años.

La evidencia muestra que, en el caso del grupo de elite, existe una clara relación entre la calidad o prestigio de la institución y la capacidad de cobrar aranceles más altos. Esta relación no es tan clara para el resto de las instituciones. Entre las universidades que no son parte de la élite, otros factores (como la estructura de su oferta de carreras o su ubicación geográfica) pueden estar influyendo de manera más decisiva. En ese sentido, resulta llamativo el caso de la Universidad de Concepción y la Universidad Católica de Valparaíso, las que a pesar de su prestigio y tradición no se encuentran entre las más caras.

En lo que respecta a las universidades privadas, sus aranceles son los más altos del sector universitario: en promedio crecieron de \$1.141.664 en 1995 a \$1.550.766 en 2002, esto es, un 41%.

Gráfico 21

Aranceles entre universidades metropolitanas y regionales del Consejo de Rectores



Fuente: Aranda y Salas (2004).

El alto costo de los aranceles de las universidades privadas es coherente con el peso que tienen en el financiamiento de éstas. De acuerdo a la evidencia recogida en entrevistas a importantes autoridades de dichas instituciones, los aranceles suponen entre un 75% y un 90% del total de recursos que recaudan anualmente.

El análisis del conjunto de las universidades privadas muestra que 11 de 36 aumentaron sus aranceles en tasas superiores al 47%. En este grupo destacan universidades de la Región Metropolitana como Universidad UNIACC, de los Andes, Finis Terrae, Adolfo Ibáñez, Gabriela Mistral y del Desarrollo.

Impacto de los aranceles en el financiamiento estudiantil que provee el Estado

Las cifras indican que a pesar del incremento significativo de los recursos entregados por el Fisco para el Crédito Universitario (106%) y para las becas (88%) durante el período 1996-2002, la cobertura de estas ayudas estudiantiles se ha hecho insuficiente frente a la demanda de financiamiento de los estudiantes de las universidades del Consejo de Rectores.

Hay varias explicaciones para este hecho. En este documento se revisará el impacto que ha tenido el crecimiento de los aranceles en la cobertura de las ayudas estudiantiles. Para ello se desarrolló una meto-

dología simple: se consideraron los ingresos esperados en 1996 y 2002 por concepto de aranceles para todas las universidades del Consejo de Rectores. Este cálculo se realizó multiplicando en cada universidad la matrícula de ese año por el arancel ponderado de la institución para ese año, y sumando posteriormente todos los ingresos esperados de cada institución para obtener los ingresos esperados de ese año en el conjunto del sector por concepto de aranceles. Una vez obtenida esta cifra, se calculó la cobertura de las ayudas estudiantiles, dividiendo los recursos totales destinados a ayudas estudiantiles por los ingresos esperados de todo el sector. Luego se comparó la cobertura de las ayudas para el año 1996 con la del año 2002.

El análisis muestra que en 2002, si se hubieran mantenido constantes los aranceles respecto del nivel de 1996 (acorde con los niveles de inflación del país), las ayudas estudiantiles habrían cubierto un 36% del total de aranceles esperados para el sector universitario de ese año. Sin embargo, debido al incremento arancelario experimentado en el período, el nivel de cobertura de las ayudas estudiantiles sólo llega a un 27% del total de aranceles del sector, lo que arroja una pérdida de cobertura de un 25%.

Experiencias internacionales como la de Australia muestran que este tipo de arreglos es posible.

Límites al crecimiento arancelario: el caso australiano

El sistema australiano de financiamiento estudiantil es uno de los modelos más seguidos en el mundo. En 1989, el gobierno estableció un esquema de contribución a la educación superior (The Higher Education Contribution Scheme) que introdujo el pago de aranceles y un sistema de préstamos a los estudiantes. Una de las principales características de este esquema es que el nivel de los aranceles es determinado por el Ministerio de Educación. Inicialmente se fijó con la meta de recobrar el 20% de los costos de los programas universitarios; después los costos de los aranceles se han ajustado de acuerdo al nivel de inflación.

Hasta 1997, los aranceles eran iguales para todas las áreas de estudio. A partir de esa fecha se diferenciaron en una banda de tres tarifas (bajo, medio, alto), con el objeto de reflejar los diferenciales de costos y los beneficios esperados de obtener un grado académico en particular.

Los estudiantes tienen dos formas para realizar el pago de sus aranceles: pagar todo de una vez con un descuento de un 25%, o diferir el pago hasta después de su graduación. Una combinación de ambas alternativas también es posible: desde 1998, los estudiantes pueden elegir pagar una parte de los aranceles con un descuento del 25% y diferir el resto del pago. La segunda alternativa es la preferida por los estudiantes (un 71% en 1997). En este método, el gobierno paga los aranceles a las instituciones y provee a los estudiantes de un préstamo. Una importante característica de este esquema es que tiene una tasa de interés cero, aunque sí se ajusta por inflación.

Cuando los estudiantes optan por diferir el pago de sus aranceles, deben dar su número de identificación tributaria a la institución donde estudian. Ésta lo utiliza para reportar los detalles de la deuda (cada semestre) a la Oficina de Impuestos Australiana (ATO), la cual administra los préstamos y su cancelación.

Los pagos de los préstamos se realizan a través de los impuestos y son contingentes a los ingresos de los estudiantes. Esto implica que las personas pagan a tasas distintas dependiendo de su ingreso anual. Los pagos sólo comienzan cuando los ingresos anuales exceden un cierto monto.

Las estadísticas del gobierno australiano muestran que el pago a través del sistema de impuestos ha crecido de manera significativa. La mayoría de los graduados es capaz de repagar sus préstamos dentro de un período de diez años.

Fuente: Barr, N. (2001), *The Welfare State as Piggy Bank Information, Risk, Uncertainty, and the Role of the State Department of Economics*, Londres, London School of Economics.

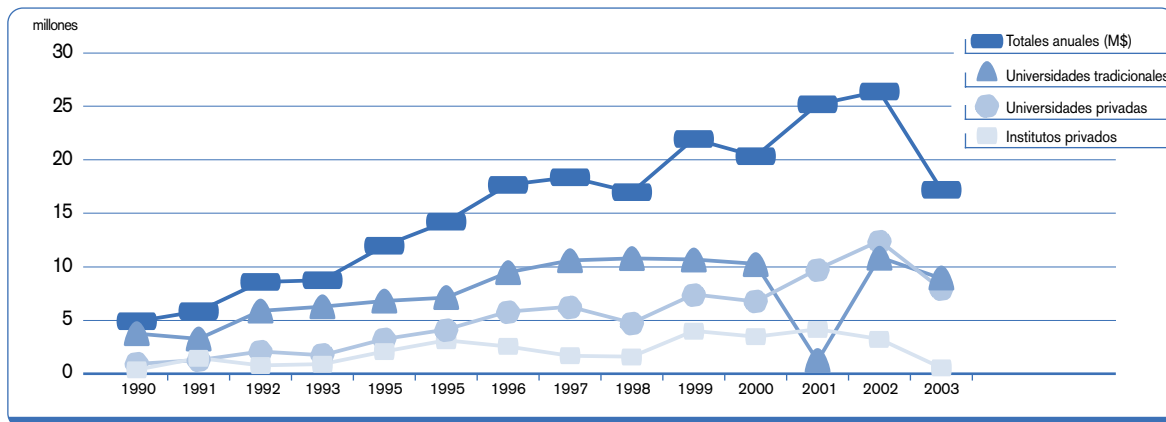
Donaciones

En el país existen distintas vías para que las empresas realicen donaciones con beneficios tributarios a las instituciones de educación superior. En dos de ellas, el donante privado puede descontar de impuestos hasta el 50% del monto de la donación efectuada, la que está afectada a ciertos límites.

Las donaciones crecieron un 256% durante el período 1990-2003, contribuyendo a explicar la creciente importancia del sector privado en el financiamiento de la educación superior. Las universidades han captado el 86% de las donaciones, y son las tradicionales las que han recibido más recursos. Si bien las privadas han captado sólo el 35% de las donaciones, los recursos destinados a este sector se han incrementado significativamente desde mediados de la década de los noventa.

Gráfico 22

Distribución de recursos provenientes de donaciones según tipo de institución



Fuente: DIVESUP, 2003.

4 | EQUIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR

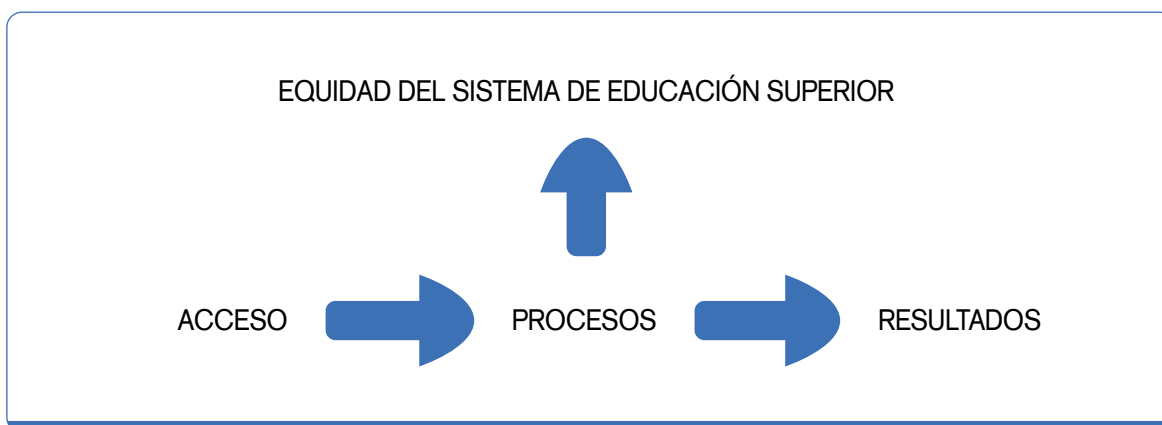
La equidad es un concepto demasiado complejo para ser tratado de manera unidimensional. En cuanto fin o valor social puede entenderse de muy variadas formas, particularmente desde una perspectiva de política pública que apunte a acrecentarla en un ámbito determinado.

En el ámbito de la educación escolar, la equidad tradicionalmente se ha entendido como *un mínimo* que debe garantizarse a toda la población. No ocurre lo mismo con la educación superior, que se plantea más bien como un nivel avanzado al que tendrían acceso sólo quienes poseen los méritos “académicos” suficientes. Así, en la educación superior el tratamiento de la equidad se vincula con la **no discriminación en el acceso** más que con garantizar el acceso a todos.

Por esta razón, gran parte de los esfuerzos gubernamentales se han dirigido a mejorar el acceso al sis-

tema, disponiendo créditos y becas para estudiantes de escasos recursos con méritos académicos. La autoridad pública ha planteado que las razones económicas no pueden ser motivo para que buenos alumnos sean excluidos del sistema.

Sin perjuicio de la importancia del criterio de igualdad de oportunidades de acceso, hoy conviene agregar una mayor complejidad al criterio con que se aborda el tema de la equidad en la educación superior. En efecto, también habría que considerar como ámbito de preocupación creciente las dimensiones ligadas al proceso formativo y a los resultados del sistema. Como se verá a continuación, la misma expansión de la cobertura de la educación superior es la que origina estos nuevos desafíos.



1. Antecedentes sobre la evolución de la cobertura de educación superior

En los últimos años se ha producido una importante expansión de la cobertura de la educación superior, la cual ha crecido desde un 16% el año 1990 al 37,5% el 2003, de acuerdo a los datos aportados por las encuestas Casen.

Ciertamente, los mayores niveles de cobertura se dan en el segmento socioeconómico más pudiente de la población, con una progresiva extensión hacia los niveles de menores ingresos. De hecho, el nivel de cobertura alcanzado por el II quintil el año 2003 es similar al que exhibía el quintil IV el año 1990.

Cuadro 14

Cobertura educación superior por quintil de ingreso años 1990, 1994, 1998, 2000 y 2003 (en porcentaje)

Quintiles de Ingreso	1990	1994	1998	2000	2003
I	4,4	8,0	8,7	9,4	14,5
II	7,8	10,4	13,3	16,2	21,3
III	12,4	17,2	23,1	28,9	32,8
IV	21,3	33,5	38,8	43,5	46,4
V	40,2	54,2	65,5	65,6	73,7
Cobertura Educación Superior	16	23,8	29,3	31,5	37,5

Fuente: elaborado sobre la base de encuestas Casen (1990, 1994, 1998, 2000, 2003).

Al desagregar los datos por tipo de institución, surge un contraste marcado entre los diferentes grupos socioeconómicos, que indica que el acceso a las instituciones educativas se encuentra segmentado socialmente. Según Larrañaga (2002), una de las causas de este fenómeno es la altísima correlación entre nivel socioeconómico y puntajes en las pruebas de selección universitaria (PAA/PSU).

En efecto, los quintiles superiores de ingresos (IV y V) aparecen fuertemente ligados a la educación universitaria, y van disminuyendo su participación en los niveles técnicos. Por su parte, el importante crecimiento experimentado en el acceso de alumnos de los quintiles I y II en los últimos años se explica principalmente por su creciente presencia en los niveles técnicos.

Si bien la mayor participación de los grupos de menores ingresos (quintiles I y II) en las universidades del país es leve, ambos grupos han crecido tanto en las universidades privadas como en las tradicionales. El quintil II ha crecido especialmente en las universidades tradicionales, y el quintil I en las privadas. Esto último parece explicarse por el hecho de que algunas grandes universidades privadas han optado por destinar buena parte de su oferta hacia esos segmentos de la población, atrayéndolos con bajos aranceles y requisitos de ingreso relativamente laxos.

La baja participación de estudiantes de menores recursos en el sistema universitario no sólo se explica porque obtienen bajos puntajes en las pruebas de selección, sino porque los aranceles se han elevado significativamente. La estructura de precios o aran-

Cuadro 15

Cobertura educación superior año 2003, según institución y quintil de ingreso

	I	II	III	IV	V	Total
Universidades	6,2	10,7	17,0	26,1	39,9	100
Universidades tradicionales	7	13,6	19,3	26,8	33,3	100
Universidades privadas	4,9	5,9	13,2	25	51	100
Institutos profesionales	6,3	12,8	22,4	30,4	28,2	100
CFT	16	22,5	26,9	17,1	17,5	100

Fuente: elaboración propia en base a encuesta Casen 2003.

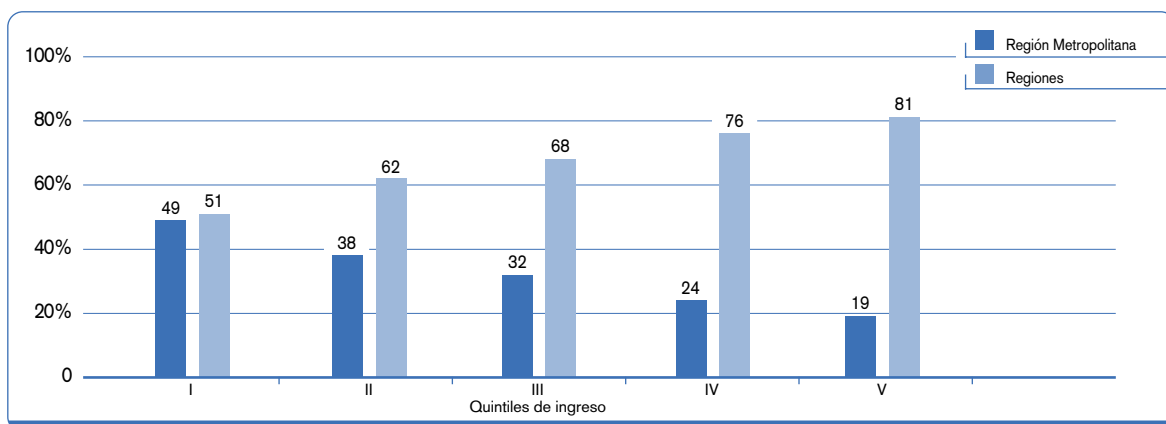
celes asociada a las instituciones universitarias de mayor prestigio refuerza la **segmentación social**, restringiendo las posibilidades de acceso de los que tienen menores recursos.

Asimismo, estudiantes de menor mérito académico pero con suficientes recursos económicos acceden a universidades privadas con menores exigencias de selección.

“Existe un importante grupo de estudiantes meritorios que no pueden pagar y que cuentan con mejores

condiciones académicas de muchos que entran a privadas... Dado el modo como funciona el sistema de financiamiento universitario, parece que un número significativo de estudiantes de más bajos ingresos pueden obtener puntajes lo suficientemente altos para asistir a una universidad [tienen las condiciones académicas], pero no lo suficientemente altos para asistir a una universidad que da financiamiento para préstamos estudiantiles [no tienen las condiciones económicas]... ...estos estudiantes quedan fuera de la universidad...” (OECD, 2003, 240).

Gráfico 23

Estudiantes según localización de su universidad y quintil de ingreso autónomo (porcentaje)

Fuente: elaboración propia en base a encuesta Casen 2003.

Dentro del ámbito universitario se observa un segundo tipo de segmentación: a medida que aumenta el nivel de recursos económicos (quintiles de ingreso), aumenta la presencia de estudiantes en universidades en la Región Metropolitana.

Desde una perspectiva “meritocrática”, ninguna persona con capacidades suficientes debiera quedar fuera de la educación superior. Esta afirmación supone un juicio sobre seres humanos que nacen dotados de potencialidades que luego, en el transcurso de sus vidas, son más o menos desarrolladas. Una mirada restringida al tema de la equidad en el acceso a la educación superior se centra en la generación de mayor

igualdad en las posibilidades de solventar los estudios. Sin embargo, es sabido que parte importante de las desigualdades en el acceso a la educación superior proviene de la educación básica y media. Las posibilidades de desarrollar las capacidades potenciales de los individuos son muy distintas de acuerdo al tipo de formación escolar recibida (obviamente, en conjunto con otros factores del entorno).

Así, según González (2000), las probabilidades de que un estudiante de un colegio municipalizado ingrese a la educación superior son de un quinto en relación con las de uno proveniente de un colegio particular pagado.

2. Equidad en el acceso al financiamiento

Gran parte de la discusión sobre equidad e igualdad de oportunidades en la educación superior trata sobre el acceso a financiamiento estatal por parte de las familias.

De acuerdo a estimaciones realizadas sobre la base de la Encuesta Casen (2003), sólo un 20% de las

familias chilenas puede financiar la educación superior de sus hijos sin afectar fuertemente el nivel de vida que le permite su ingreso total familiar. Esto quiere decir que sólo los alumnos que provienen del quintil V no requerirían de apoyo financiero para desarrollar sus estudios.

Cuadro 16

Ingreso necesario para pago de la mensualidad de la carrera*

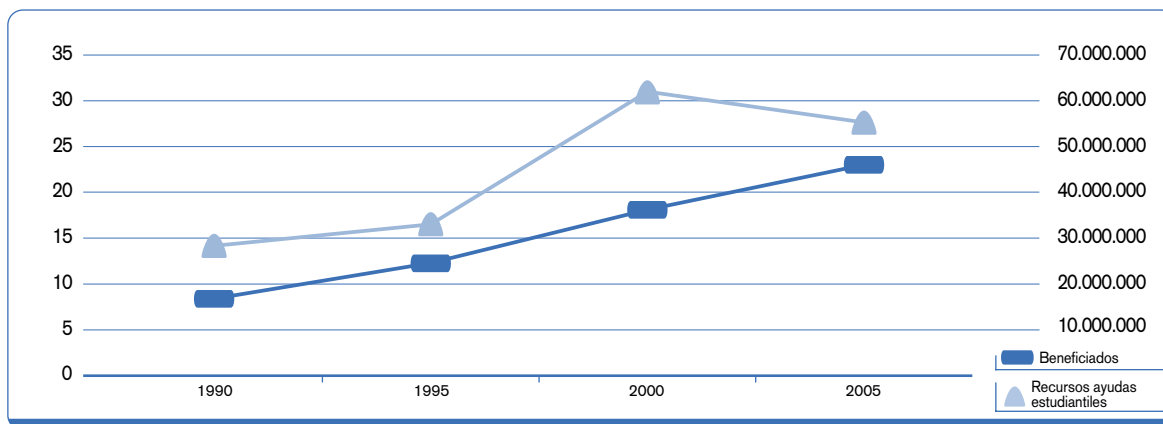
Quintil de ingreso autónomo	Ingreso para pago de mensualidad
I	5,2 veces
II	2,2 veces
III	1,4 veces
IV	0,87 veces
V	0,42 veces

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta Casen 2003.

* Se calculó el ingreso per cápita por quintil de ingreso autónomo en base a los antecedentes de la Encuesta Casen 2003.

Gráfico 24

Evolución de los recursos fiscales destinados a ayudas estudiantiles, número de beneficiados, en miles de pesos al año



Fuente: DIVESUP, Compendio de la Educación Superior, 2003.

Instrumentos de apoyo a los estudiantes

La autoridad pública ha realizado importantes esfuerzos en los últimos años para otorgar mayor financiamiento, vía becas y crédito universitario. Se plantea de manera reiterada que ningún alumno con las capacidades académicas suficientes para ingresar y permanecer en el sistema, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, será excluido de él.

Como parte de esta política se han desarrollado diversos instrumentos de apoyo financiero al estudiante, principalmente créditos y becas, y gran parte de ellos se destinan en su mayoría a los alumnos del sistema tradicional de universidades, lo que plantea importantes cuestionamientos desde la perspectiva de equidad.

Al analizar la distribución de las ayudas estudiantiles (créditos y becas en conjunto) entre los alumnos de distintos quintiles por institución durante el año 2003, se observa que la asignación de las ayudas tendió a concentrarse en los alumnos de quintiles de ingresos medios bajos y medios, lo que da cuenta de una buena focalización de los recursos.

Hablando del crédito universitario solamente, la focalización es relativamente buena, considerando que un bajo porcentaje de los alumnos provenientes del V quintil accede a crédito. Sin embargo, los datos no permiten conocer la cobertura por quintil, por lo que no es mucho más lo que se puede decir sobre este tema.

En relación a las becas, se observa una distribución desigual entre las diversas instituciones educativas. Un porcentaje importante de los recursos asignados por este concepto se ha concentrado en las universidades tradicionales, y en muy bajo porcentaje en los niveles técnicos y universidades privadas. En efecto, según antecedentes de la encuesta Casen (2003) más del 75% de las becas de matrícula o arancel y de manutención se han concentrado en alumnos que asisten a las universidades del Consejo de Rectores.

Son escasos los beneficios que no consideren la institución en que se matricula el estudiante. De hecho, gran parte de los que no se encuentran matriculados en las universidades que pertenecen al Consejo de Rectores quedan marginados de cualquier tipo de ayuda o préstamo estudiantil. El crédito, por

Cuadro 17

Beneficiarios de ayudas estudiantiles año 2003

	Quintil 1 (%)	Quintil 2 (%)	Quintil 3 (%)	Quintil 4 (%)	Quintil 5 (%)	Número Total Beneficiarios	Institución del Total de Beneficiarios (%)
P. U. Católica de Chile	4	16	26	37	18	5.407	5
U. Arturo Prat	21	31	26	18	4	1.675	1
U. Austral	20	25	23	25	7	4.859	4
U. del Bío Bío	24	31	23	19	3	6.629	6
U. de Antofagasta	10	27	32	28	3	2.604	2
U. de Atacama	31	31	22	14	3	1.843	2
U. de Chile	9	23	27	30	10	6.153	5
U. de Concepción (*)	20	28	25	23	5	10.007	9
U. de la Frontera	25	27	23	20	5	5.977	5
U. de La Serena	25	31	24	17	3	5.571	5
U. de Los Lagos	12	19	18	24	26	2.146	2
U. de Magallanes	8	26	28	31	7	1.391	1
U. de Playa Ancha	17	35	29	18	1	4.873	4
U. de Santiago	13	32	29	22	4	10.086	9
U. de Talca	18	34	25	20	3	2.817	2
U. de Tarapacá	21	38	25	15	2	4.409	4
U. de Valparaíso	25	29	25	19	2	5.523	5
U. Metrop. de Cs. de la Educación	14	37	32	16	1	3.652	3
U. Técnica Federico Santa María	18	34	27	18	3	5.284	5
U. Tecno. Metrop.	14	31	30	22	4	6.845	6
U. Católica de La Santísima Concepción	11	40	28	19	2	3.063	3
U. Católica de Temuco	17	32	27	21	3	2.993	3
U. Católica de Valpo.	4	32	36	26	3	6.866	6
U. Católica del Maule	25	34	23	16	2	2.507	2
U. Católica del Norte	16	31	30	20	2	3.255	3
Total	19.324	34.972	31.253	25.377	5.509	116.435	100
% beneficiarios por quintil/ Total beneficiarios ayudas estudiantiles	15,5	28,2	25,2	20,5	4,4		

Fuente: DIVESUP, 2004.

ejemplo, está restringido a los alumnos que ingresan a las universidades tradicionales del país, lo que representa menos del 50% de la matrícula total del sistema de educación superior.

La creación del Crédito CORFO en 1997 supuso la primera oportunidad de acceder a préstamos para los alumnos que postulan a entidades privadas. Sin embargo, este sistema fue diseñado para satisfacer las demandas de financiamiento de la clase media, descomprimiendo el crédito universitario tradicional. De este modo, sólo los estudiantes capaces de contar con un aval en el sistema bancario pueden optar a este financiamiento. Aquellos alumnos de escasos recursos que quieren estudiar en instituciones privadas quedan sin apoyo efectivo.

Especialmente preocupante resulta la imposibilidad de acceder a los créditos estatales para el caso de los alumnos de centros de formación técnica e institutos profesionales. Como lo muestran los antecedentes, los niveles técnicos concentran un número importante de estudiantes de escasos recursos económicos. Según cifras Casen (2003), alrededor de un 40% de los alumnos de centros de formación técnica (CFT) proviene de los grupos más pobres (16% proviene del quintil I y 22,5% del quintil II).

La situación de los segmentos más pobres es particularmente grave, ya que éstos rara vez pueden acceder a financiamiento en el sistema bancario. La banca privada no entrega financiamiento si no recibe garantías reales, ya sean avales privados o el Estado.

Si bien en los últimos años algunas universidades privadas han generado alternativas de financiamiento para grupos de estudiantes de escasos recursos, las tasas de interés que estos sistemas ofrecen a los alumnos son muy superiores a las tasas de mercado, por lo que para estas familias el costo de la educación superior puede resultar varias veces superior respecto de aquellos que pueden contar con financiamiento estatal.

La nueva ley de financiamiento

Ante esta realidad desigual el Gobierno generó una nueva propuesta de financiamiento para la educación superior, que fue aceptada y promulgada como Ley 20.027 el día 11 de junio de 2005 y que contempla distintas modalidades de financiamiento. En una primera etapa contempla la existencia de cuatro sistemas de apoyo financiero:

- a) el fondo de crédito universitario destinado a las universidades tradicionales del país;
- b) un fondo de becas para todos los estudiantes del sistema;
- c) un sistema de ahorro destinado a las familias con hijos en educación escolar que desean ingresar en la educación superior; y
- d) un sistema de crédito orientado a todos los estudiantes del sistema.

Desde una perspectiva de equidad, el nuevo sistema presenta un conjunto de ventajas respecto del actual, pero también algunos puntos que aparecen como debilidades, o al menos plantean interrogantes. En cuanto a las fortalezas se tiene:

1. **Universalidad en el acceso al financiamiento:** el nuevo sistema posibilita el acceso de todos los alumnos del sistema al financiamiento estatal.
2. **Mayor equidad del sistema:** actualmente estudiantes de distintas instituciones con características socioeconómicas parecidas no acceden a beneficios similares. Con el nuevo sistema de financiamiento se debiera observar una mejora en la distribución de los recursos
3. **El crédito no requerirá aval:** los estudiantes podrán acceder a financiamiento estatal sin exigencia de aval, lo que asegura la participación de estudiantes de diversas condiciones socioeconómicas en el nuevo esquema.
4. **Nueva administración del sistema:** una coordinación centralizada del crédito permitirá mejorar los

mecanismos administrativos, de asignación y recuperación. Hasta ahora el sistema ha funcionado de forma descentralizada, lo que ha afectado la igualdad de oportunidades (equidad) en el acceso al financiamiento, y también la recuperación de los créditos.

5. **Reingeniería del crédito universitario:** el nuevo sistema de financiamiento iniciará sus funciones con un fondo de crédito mejorado, producto de los cambios establecidos como parte del proceso de reingeniería del crédito universitario. Estas medidas apuntan a mejorar el retorno de los préstamos estudiantiles mediante la retención de devolución de impuestos a deudores morosos que ha comenzado a realizar la Tesorería. En 2004 se retuvieron \$5.100 millones de pesos por este concepto.

6. **Participación del mercado de capitales:** este sistema funcionará a través de la entrega de préstamos de largo plazo a los alumnos, vía securitización. Así se contará con un sistema de financiamiento menos dependiente de los recursos fiscales asignados a través del Presupuesto de la Nación.

Respecto de las **debilidades** o cuestionamientos que se plantean *ex ante* a esta nueva modalidad de financiamiento:

1. Se ha propuesto vincular el acceso a financiamiento a los procesos de acreditación, lo que desde una perspectiva de calidad resulta fundamental; no obstante, desde una perspectiva de equidad se plantea un desafío adicional. La mayoría de las instituciones técnicas o técnico-profesionales no están adscritas o no han mostrado interés (salvo las de mayor tamaño) en participar de los procesos de acreditación. Como se verá, un importante porcentaje de los estudiantes de CFT pertenecen a

los quintiles más pobres, y no permitir el acceso de estos estudiantes a financiamiento resultaría muy poco equitativo. Por lo tanto, hay que lograr que las entidades técnicas concurren al proceso de acreditación, eventualmente incluso con algún fondo de apoyo público.

2. Es crucial que se promueva más enérgicamente la asignación de los recursos para ayudas en función de criterios socioeconómicos, por sobre otras consideraciones tales como el mérito académico o el tipo de institución. Si los alumnos ingresan en los establecimientos educacionales, y éstos se encuentran acreditados, el ingreso y la permanencia en la institución debieran ser los únicos requisitos para que puedan recibir ayudas. En esa perspectiva, no se entiende la existencia de dos tipos de fondos de crédito.

3. Para que el sistema funcione deben generarse ciertos acuerdos políticos de alto nivel. Probablemente uno de los más cruciales sea el relativo a la fijación del valor de los aranceles. Si bien se ha avanzado a partir de la fijación de los aranceles de referencia en el caso de las universidades del Consejo de Rectores, debiera existir un acuerdo entre las partes sobre los límites de crecimiento de los aranceles antes de la asignación de las ayudas estudiantiles.

4. El alza de los aranceles puede encontrar un nuevo impulso en la exigencia de garantías a las entidades cuyos estudiantes accedan a crédito. Es esperable que las instituciones traspasen el costo de las garantías a los aranceles, lo que acrecienta la importancia de los acuerdos referidos en el punto anterior.

Financiamiento a estudiantes en Holanda

El sistema de financiamiento estudiantil en Holanda cuenta con tres instrumentos: un subsidio básico, un subsidio suplementario y un sistema de préstamos.

Todos los estudiantes reciben un subsidio básico, que es independiente del ingreso de los padres pero que se paga a una tasa más baja si el alumno vive con sus padres. Un subsidio suplementario se otorga a los estudiantes cuyas familias presentan ingresos más bajos.

Lo interesante de este sistema es que ambos subsidios son inicialmente ejecutados como un préstamo. Es decir, el estudiante recibe el subsidio si cumple con los requisitos de desempeño establecidos, los cuales apuntan a finalizar los estudios dentro de un determinado plazo.

El sistema de préstamo propiamente tal es independiente de los ingresos de los padres, y tiene una tasa de interés de alrededor del 2% sobre los ingresos de largo plazo. Los pagos comienzan dos años después que los estudiantes egresan del sistema, y deben completarse en un período de quince años.

Fuente: Barr, N. (2001), *The Welfare State as Piggy Bank. Information, Risk, Uncertainty, and the Role of the State* Department of Economics, Londres, London School of Economics.

3. Equidad desde una perspectiva de procesos

Cuando se habla de equidad, se suele prestar poca atención a lo que sucede una vez que los alumnos ingresan al sistema de educación superior.

Las entidades de educación superior han sido tradicionalmente una suerte de caja negra para el resto de la sociedad y en buena medida para las autoridades que se relacionan con el sector. En gran parte esta situación es el natural reflejo de la autonomía de que gozan estas instituciones, las cuales pueden definir libremente las condiciones (currículo, didácticas, aspectos pedagógicos) que entregan a sus estudiantes. Por otra parte, la preocupación por expandir el acceso al sistema puede haber contribuido a otorgar un mayor énfasis a este aspecto antes que a los procesos formativos.

Sin embargo, el mismo fenómeno de ampliación del acceso a la educación superior hace que hoy el ámbito de los procesos adquiera relevancia desde la óptica de elevar la equidad del sistema. En efecto, este mayor acceso ha derivado en un cambio en la composición del estudiantado, particularmente del universitario. Hoy en día, lo que caracteriza al alumnado de la educación superior es su heterogeneidad social y su creciente diversidad etaria. Así, ya no existe un único perfil sino varios perfiles en el sistema.

Perfiles de estudiantes en la educación superior

Para precisar las características actuales del alumnado se trabajó con los datos de la Encuesta Casen

(2003) utilizando métodos para conformar grupos con afinidad de rasgos.

El análisis detecta seis grupos o tipos de estudiantes en la educación superior, cuya característica fundamental es la jerarquización de sus posiciones. Es decir, son grupos que se ordenan de mayor a menor (I a VI) de acuerdo a sus variables constituyentes, que son: tipo de institución, quintil de ingreso y jornada de estudio.

La conformación de estos grupos muestra una alta segmentación social en la educación superior, ya que la institución a la que accede el alumno está fuertemente asociada con el quintil de ingreso autónomo de su hogar. Esto se demuestra en la agrupación que se genera al interior del sistema en dos grandes ejes: el primero corresponde al segmento universitario; el segundo, al segmento técnico/ técnico-profesional.

Dentro del segmento universitario se puede identificar a tres grupos con las siguientes características:

1. un primer grupo, que podría denominarse **de élite** (29%), en el que tienden a concentrarse los alumnos de universidades tradicionales metropolitanas y privadas; estos estudiantes pertenecen significativamente al quintil V y cursan sus estudios durante la mañana.

2. un segundo grupo, que podría denominarse **regional medio** (31%), que tiende a estar compuesto por alumnos de universidades regionales tradicionales, que provienen del III y IV quintiles y cuentan con jornadas de estudios completa y variable.

3. un tercer grupo, **regional pobre** (10%), mayoritariamente compuesto por alumnos de universidades regionales tradicionales que provienen del quintil I y II y que tienen jornadas de estudios completa o variable.

Por su parte, el segmento técnico/ técnico-profesional muestra grupos con las siguientes características:

4. Un grupo, **técnico profesional medio** (16%), que congrega significativamente a alumnos de institutos profesionales, en jornada vespertina y de los quintiles III y IV.

5. Un grupo, **técnico medio bajo** (8%), constituido mayoritariamente por estudiantes de institutos profesionales y centros de formación técnica, de los quintiles II y III, y con jornadas que contemplan estudios en la mañana, tarde o vespertino.

6. Un tercer grupo, caracterizado como **técnico bajo** (6%), que se compone significativamente de alumnos de los quintiles I y II, que estudian en Centros de Formación Técnica y que tienen jornadas de estudio en la mañana o la tarde.

Perfil de ingresos

Aun cuando los sectores más acomodados siguen teniendo una fuerte presencia en el sector universitario, particularmente en el grupo 1, se aprecia una creciente presencia de alumnos que no pertenecen a la elite.

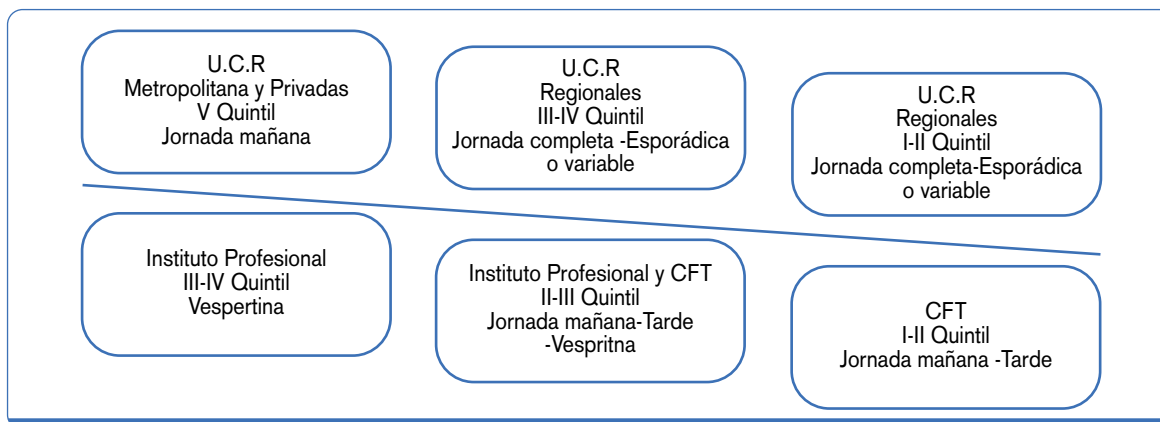
El grupo 2 es de clase media y el grupo 3 de escasos recursos. Si bien este último es pequeño comparado con los dos primeros, muestra la alta concentración de estudiantes pobres en universidades regionales. Dentro del sector de educación técnica, la distribución de los alumnos sigue el mismo esquema que configura al sector universitario.

Perfil de edades

Respecto de la composición etaria del estudiante, las cifras dan cuenta de una importante presencia de alumnos, cercana a un 30%, sobre 25 años. De acuerdo a la evolución que muestra el perfil de edad de quienes rinden las pruebas de admisión universitaria, esta presencia fue creciendo progresivamente en los años noventa.

Diagrama 1

Grupos de estudiantes en educación superior



Fuente: DIVESUP, Compendio de la Educación Superior, 2003.

La distribución de los estudiantes de más de 25 años entre los distintos grupos de alumnos muestra que éstos tienden a ser más en el segmento técnico, particularmente en los grupos de ingresos medios (grupos III y IV). Muchos de estos alumnos pueden estar trabajando mientras cursan o completan sus estudios superiores. En el segmento universitario, tienen una mayor presencia en los grupos de ingresos altos y medios. Una posible explicación de ello es que buena parte de los mayores de 25 años que aparecen estudiando en universidades puede estar cursando diplomados u otro postítulo.

Establecimiento de proveniencia

Hasta hace pocos años la mayor parte de los estudiantes universitarios provenía de establecimientos científico-humanistas particulares y subvencionados. Tradicionalmente, los egresados de enseñanza media de establecimientos técnico-profesionales no continuaban estudios superiores. Hoy esta realidad ha cambiado; los estudiantes de la enseñanza media técnico-profesional, que constituyen casi el 50% de la matrícula en enseñanza media, claramente aspiran a la educación superior (CIDE, varios años).

Primera generación en la educación superior

Otra de las características de la nueva población estudiantil es que muchos de los alumnos que se están incorporando a la educación superior son la primera generación de sus familias que ingresa al sistema. De acuerdo a las cifras censales (INE, 2003), si en 1992 sólo un 34% de los padres sin educación superior tenía hijos en la educación superior, en 2002 esta cifra aumentó a un 44%.

El gráfico 25 presenta los resultados del análisis de movilidad educacional, aplicado a los grupos de estudiantes que se construyeron a partir de los datos de la encuesta Casen 2003.

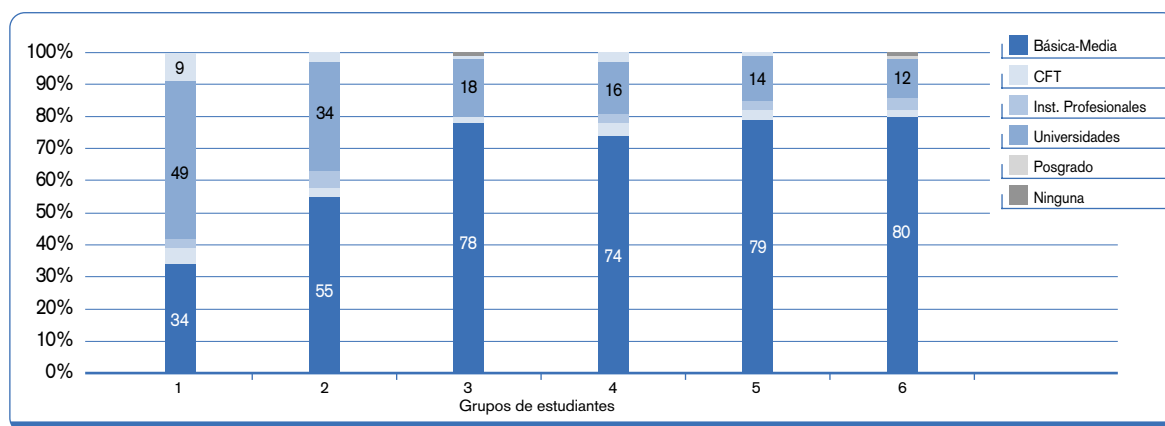
En el ámbito universitario, en el grupo 1 (elite) el 55% de los padres cuentan con estudios superiores completos (40% tiene estudios universitarios). En este grupo no se podría hablar de movilidad sino más bien de mantención del nivel educacional entre padres e hijos; en el grupo 2 (medios), el grupo mayoritario lo componen los padres que cuentan con enseñanza básica o media (55%), seguido por un 35% con estudios superiores (25% corresponde a

estudios universitarios completos); el grupo 3 (bajo) se compone principalmente de padres que sólo cuentan con educación básica o media (77%), con apenas un 16% que tiene estudios superiores.

En el ámbito técnico, los niveles educacionales de los padres son fundamentalmente enseñanza básica y media. El grupo 4 se destaca con un 20% de padres que tiene educación superior.

Gráfico 25

Educación del jefe de hogar según grupo de estudiantes en educación superior



Fuente: elaborado sobre la base de la Encuesta Casen 2003.

Los Grupos 2 y 3 generados en este análisis, que en conjunto representan cerca del 40% del alumnado de educación superior, se caracterizan por una fuerte presencia de estudiantes de universidades de regiones o privadas.

¿Qué desafíos plantean los nuevos perfiles de estudiantes?

Las diferencias entre el nuevo tipo de alumnos y el alumnado tradicional plantean desafíos al sistema de educación superior. Como indica Lemaitre (1998), estos nuevos alumnos “carecen de una cultura adecuada a estudios superiores y de los recursos mínimos de aprendizaje”. Traen importantes falencias desde el sistema escolar, y por ello ingresan al sistema en clara desventaja frente a los alumnos tradicionales.

De acuerdo a los antecedentes que entrega la distribución de los recursos provistos por el mecanismo

AFI, los estudiantes que poseen mejor preparación se concentran en las instituciones de mayor prestigio, y aquellos menos preparados concurren a las de menor prestigio. Aunque algunas entidades han implementado cursos de nivelación para los alumnos entrantes, no existe una política sistemática en esta materia. Es posible que esta falencia en los procesos internos de las entidades de formación superior, particularmente de las universidades, incida de manera significativa en dos problemas presentes en el sistema de educación superior chileno, que tienen relación con la equidad: los bajos niveles de permanencia de los estudiantes y las bajas tasas de graduación / titulación.

En efecto, una proporción importante de jóvenes inicia pero no completa sus estudios superiores, esto es, se registran tasas de deserción muy elevadas. Como consecuencia de los problemas de eficiencia que presenta el sistema de educación superior, y en particular el sistema universitario, se genera un segundo gran

problema: la baja titulación o graduación. Las tasas de titulación del sistema, según cifras de la OECD (2001), alcanzan sólo a un 28% de los alumnos que ingresan al sistema terciario. Estos niveles están muy por debajo de las tasas de titulación de países desarrollados, los cuales presentan cifras cercanas a un 42%.

Según estimaciones entregadas por Uribe, en Brunner y Meller (2004), los alumnos que ingresan a los CFT tienen mayores probabilidades de terminar sus estudios que aquellos que ingresan a institutos profesionales y universidades.

El análisis de las tasas de eficiencia dentro del ámbito universitario muestra que las universidades tradicionales presentan mejores indicadores: en 1995 tenían una eficiencia interna de 0,47 y en 1999 de 0,50. Las universidades privadas presentan las menores tasas de eficiencia (0,30 en 1999), es decir, sus alumnos tienen menores probabilidades de terminar sus estudios que los de las universidades tradicionales y derivadas.

Cuadro 18

Eficiencia interna de las instituciones de educación superior

	1995	1996	1997	1998	1999
Universidades	0,37	0,41	0,37	0,36	0,39
Institutos Profesionales	0,25	0,31	0,28	0,25	0,29
Centros de Formación Técnica	0,34	0,38	0,47	0,39	0,54

Fuente: Uribe, en Brunner y Meller (2004).

Financiamiento universitario en Holanda

El financiamiento que se entrega a las universidades en Holanda considera dos modalidades: una asignación centralmente determinada como base, y el resto se asigna de acuerdo al desempeño de las instituciones en una serie de ámbitos.

En relación con la asignación por desempeño, a partir del año 2000 el 50% del presupuesto para docencia se asigna de acuerdo a las tasas de graduación de las universidades. La autoridad estableció ciertos tiempos de graduación para determinadas carreras y se evalúa a las universidades de acuerdo a esas cifras.

Ese tipo de asignación ha sido bien evaluado por algunos estudios, puesto que se presenta como un claro incentivo para mejorar la eficiencia del sistema. No obstante, ha recibido algunas críticas ya que parece crear incentivos adversos para el ingreso de estudiantes que finalizarán sus estudios en un tiempo mayor al establecido.

Fuente: Barr, N. (2001), *The Welfare State as Piggy Bank Information, Risk, Uncertainty, and the Role of the State Department of Economics*, Londres, London School of Economics.

Tasas de eficiencia del sistema y diferencias entre sus componentes

Una de las posibles explicaciones de las mejores tasas de eficiencia de los Centros de Formación Técnica podría ser la menor duración de las carreras que imparten respecto de las carreras universitarias. Armanet (2004) llama la atención sobre la excesiva duración de las carreras en Chile. Dada la velocidad con que se renueva el conocimiento a nivel mundial, procesos formativos básicos muy extensos estarían fuera de lugar.

Posiblemente una reducción de la duración de las carreras mejore la tasa de eficiencia del sistema. Por otra parte, considerando que se está incrementando el número de alumnos que pueden requerir intervenciones de nivelación, habría que adaptar los programas de formación para evitar que el primer año de carrera se convierta en un filtro muy exigente, o por el contrario, que se oriente excesivamente a la nivelación.

Sin embargo, la duración de las carreras como factor explicativo no parece aplicarse al caso de los Institutos Profesionales, que tienen carreras más cortas que las universitarias pero presentan tasas de efi-

ciencia más bajas. Así, la duración de las carreras no puede ser el único criterio para explicar la eficiencia de las instituciones.

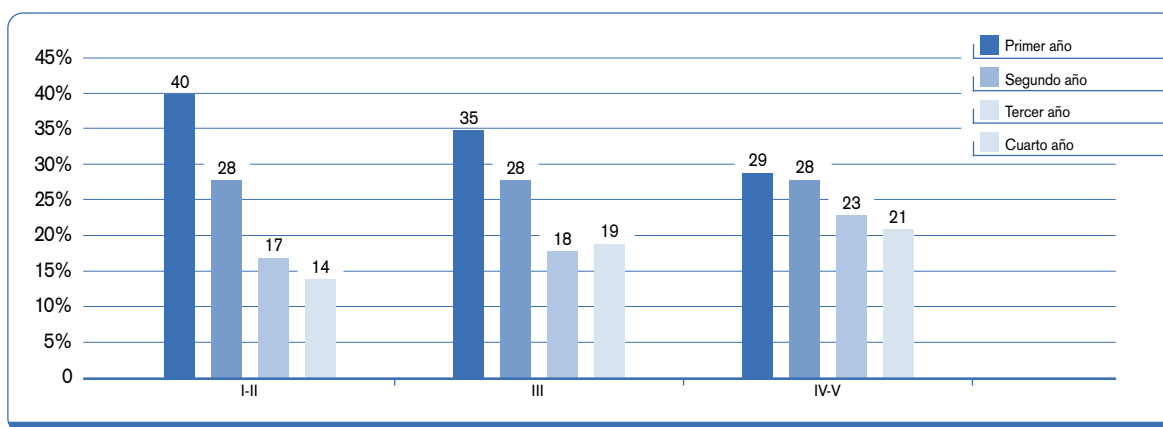
Otros factores que, de acuerdo a Brunner y Meller (2004), podrían estar incidiendo en la eficiencia del sistema son la falta de flexibilidad curricular, la ausencia de sistemas adecuados de seguimiento de la progresión de los alumnos y problemas de calidad de los procesos de selección.

Aunque existe poca evidencia empírica relativa a estos temas, hay indicios que dan cuenta de un campo universitario que presenta condiciones desiguales en estos campos.

Los factores hasta ahora indicados hacen referencia a la oferta del sistema. En cuanto a la importancia de las características asociadas a la demanda o en la progresión y éxito en el sistema, el análisis de la encuesta Casen (2003) muestra que estas tasas presentan una fuerte asociación con el quintil de ingreso del que proviene el estudiante. Si bien estos antecedentes no son concluyentes, entregan algunas luces al respecto:

Gráfico 26

Alumnos en educación universitaria según quintil de ingreso autónomo y curso



Fuente: elaborado sobre la base de la Encuesta Casen 2003.

a) La distribución de los alumnos de los quintiles más ricos (IV y V) es más o menos homogénea entre los distintos cursos de las carreras universitarias; no se observa una disminución de alumnos de estos grupos en los niveles más avanzados.

b) Los alumnos de los grupos más pobres (quintiles I y II) no tienen una distribución homogénea a lo largo de las carreras universitarias: tienden a concentrarse en los primeros años y disminuyen notoriamente en los niveles más avanzados.

¿Qué hacer frente a este problema?

Si bien los antecedentes no son concluyentes, muestran que las probabilidades de permanencia y egreso en la educación superior están significativamente asociadas con las características de los alumnos. Es muy posible que también influyan factores ligados a la oferta, tales como las características de los currículos y los recursos y procesos pedagógicos que aplican las instituciones para que los alumnos desarrollen un proceso efectivo de aprendizaje.

Las demandas que suponen los nuevos estudiantes en la educación superior no hacen más que reforzar la necesidad de generar condiciones de aprendizaje más adecuadas a sus requerimientos. Esto no significa que todos los estudiantes que ingresen al sistema deban egresar de él, sino que los resultados del sistema debieran tender hacia mayores probabilidades de graduación.

Una de las formas en que este problema se ha abordado en otros países son los programas remediales o propedéuticos en los primeros años de educación universitaria, con el fin de nivelar a los alumnos con deficiencias de la educación media. De este modo es posible reducir las desigualdades en las condiciones de formación, haciéndolas más acordes con las demandas de la vida académica universitaria. La experiencia muestra que tales medidas requieren ser impulsadas por la autoridad superior del sistema.

La autoridad podría apoyar el desarrollo de este tipo de estrategias por parte de las instituciones. Los recursos orientados a apoyar el ingreso de alumnos de escasos recursos a la educación superior tendrán bajo impacto real si no van acompañados por un esfuerzo que apoye la permanencia de esos alumnos en el sistema. De acuerdo a la encuesta Casen (2003), gran parte de los recursos destinados a las becas se destina al ingreso al sistema y la premiación de la excelencia académica. Los recursos para los estudiantes de menores recursos se destinan fundamentalmente a apoyar su ingreso, mientras que los recursos a premiar la excelencia académica (de tercer año en adelante) se destinan principalmente a los alumnos que pertenecen a quintiles de ingreso más acomodados (medios y altos).

El ejemplo inglés muestra que es posible actuar con diversas herramientas para enfrentar este reto. Es importante, sin embargo, que se generen incentivos para que las instituciones de educación superior las apliquen, como también que se destinen recursos para detectar y difundir las mejores prácticas relativas al tema. Dentro de este último ámbito, puede jugar un papel importante la investigación o proyectos de mejoramiento de las didácticas y procesos pedagógicos.

La ejecución de estas medidas solo será efectiva si se consideran dentro de un contexto más global de políticas, donde se ubican las reformas curriculares y otros cambios pedagógicos que es necesario comenzar a implementar. En el mundo, en especial en Europa, se vienen desarrollando desde hace algún tiempo iniciativas en esta dirección: se ha avanzado en la definición de créditos y contenidos mínimos que deben cubrir las carreras, así como en la reducción de su duración, entre otros ámbitos.

En Chile, el desafío de modificar el currículo universitario ha comenzado a asumirse lentamente. Según Armanet (2004), algunas señales de estos cambios en la educación superior son:

- La flexibilización de los currículos: el paso de la formación tradicional a la formación general con diversas salidas de desarrollo.

- La definición de perfiles profesionales.
- El impacto de la acreditación.

Esta discusión es reciente y ha sido asumida en pocas universidades, según algunas fuentes entrevis-

tadas. La educación técnica, por el contrario, parece estar más avanzada en este ámbito, ya que desde hace algunos años se ha incorporado la formación basada en competencias a los planes y programas de estudio. Se hace necesario, por lo tanto, avanzar en la discusión y en el estudio de los requerimientos curriculares acordes a las necesidades formativas de los alumnos y a las demandas planteadas por los mercados laborales.

Cursos remediales en el contexto internacional

La masificación de la educación superior ha planteado a los sistemas educativos el desafío de acoger a una población que acarrea deficiencias formativas importantes. Países como Corea del Sur, Estados Unidos e Inglaterra han desarrollado estrategias remediales para apoyar a esos estudiantes.

En Estados Unidos el desarrollo de estos programas estuvo ligado a la expansión del acceso a los colleges de minorías étnicas y grupos sociales desfavorecidos. Con posterioridad estos programas se extendieron al conjunto del sistema, incluyendo a la mayoría de las universidades públicas y privadas. Las evaluaciones indican que los niveles de retención son superiores cuando los alumnos han tenido acceso a cursos remediales.

En Inglaterra, el despliegue de los cursos remediales respondió al hecho de que varios estudios detectaron que la deficiente preparación previa no sólo afectaba el nivel de éxito de los alumnos, sino que estaba influyendo en un marcado descenso de la calidad de los profesionales egresados. Como respuesta se diseñaron distintas herramientas para enfrentar el problema: materiales presesionales (antes de que comiencen las clases les entregan un material que les permita revisar y actualizar procesos), remediales, lecturas de revisión al inicio del semestre, centros de apoyo al aprendizaje de las matemáticas y apoyo en la web con recursos de aprendizaje disponibles para los estudiantes, entre otros.

Fuentes: U.S Department of Education. National Center for Education Statistics (1995): *Remedial Education at Higher Education*; Sutherland, R. y Pozzi, S. (1995): *The changing mathematical background of undergraduate engineers*, Londres, The Engineering Council.

4. Equidad en los resultados

La masificación de la educación superior en Chile, particularmente a nivel universitario, en buena medida refleja la aspiración, cada vez más difundida, de las familias por que sus jóvenes obtengan los certificados que les permitan una mejor progresión en el mercado laboral. El supuesto de base es que un título de educación superior, y más aún uno universitario, otorga cierta garantía de obtener ingresos sustancialmente superiores a lo largo de la vida laboral que en ausencia de ese certificado.

Esta promesa es particularmente fuerte para aquellas familias en que uno de sus integrantes es el primero en acceder a la educación superior. En tales casos, ese logro adopta el carácter de mecanismo privilegiado de movilidad social y económica. En consecuencia, es mucho lo que se juega para esos grupos familiares en la apuesta por el ingreso a la educación superior.

Los datos sobre rentabilidad superior de diversas investigaciones indican que esta apuesta tiene mucho sentido en Chile. En efecto, a pesar de la expansión de la oferta de profesionales que ha venido ocurriendo en el país, el retorno de la educación superior no ha disminuido sino que, por el contrario, ha aumentado en relación con la enseñanza media (Mizala y Romaguera, 2004; Bravo, 2003).

Sin embargo, el anterior es un resultado que refleja al conjunto de la población que cuenta con educación superior, sin distinguir entre carreras, instituciones o procedencia de los estudiantes. Realizando un análisis más fino de los datos, Mizala y Romaguera (2004) encuentran que existe una importante dispersión en los niveles de salarios obtenidos por profesionales universitarios. Es interesante constatar que, a medida que se eleva el nivel educacional, las diferenciales salariales al interior de cada cohorte educacional se incrementan. Lo anterior redundaría en que los retornos esperados de la educación superior habrían incluso disminuido

para los segmentos inferiores de la distribución condicional del ingreso que resulta de este análisis.

Tal como indican las autoras, no están claros los factores que explican este incremento en la dispersión salarial a medida que se elevan los años de estudio. Es posible que se relacione con destrezas especiales que se demanden para los puestos de trabajo a los que aspiran quienes tienen más años de educación. Pero también puede expresar la existencia de diferencias de retorno entre carreras, o entre egresados de similares carreras pero de distintas instituciones.

Los antecedentes disponibles no permiten definir si el tan comentado temor a la sobreoferta de determinadas profesiones es real o imaginado. Pero sirven para ilustrar la validez de interrogarse sobre la coherencia entre las aspiraciones y los resultados obtenidos por parte de quienes ingresan al sistema.

En ese sentido, existe una dimensión de la equidad involucrada en el nivel de los resultados del sistema, que se puede expresar como una demanda por mayor acceso a información sobre las perspectivas laborales de las carreras ofrecidas, y sobre las perspectivas de los egresados de las instituciones que las ofrecen. Considerando que existe un número creciente de jóvenes que son la primera generación familiar que tiene acceso a la educación superior, generar las condiciones para que tomen decisiones de calidad surge como un deber aún más relevante desde el punto de vista de la equidad.

Tal como lo señala Brunner (2004), desde los años noventa la orientación del sistema de educación superior chileno es el resultado de la compleja interacción entre políticas públicas, acciones impulsadas desde la corporación académica y despliegue de las fuerzas del mercado. La comprobada futilidad y complejidad de intentar una planificación que haga coincidir la oferta de carreras con las demandas del mundo de la

economía ha concedido al mercado un papel cada vez más relevante en la definición tanto de la oferta como de la demanda de carreras profesionales.

Al operar en virtud de las fuerzas del mercado, las decisiones de los distintos actores son descentralizadas y conducen a la autorregulación del sistema. Para que tal proceso sea eficiente y no genere comportamientos que distorsionen los resultados respecto del óptimo social, y evite que ciertos actores se aprovechen de otros, una condición necesaria es que los actores dispongan de información adecuada, tanto en términos de cantidad como de calidad o pertinencia.

De ahí entonces que asegurar la generación, difusión, calidad y transparencia de la información sobre educación superior sea una tarea cada vez más importante de las autoridades públicas, en cumplimiento con su rol de velar por la calidad y la equidad del funcionamiento del sistema.

A continuación se discuten las dos caras de este planteamiento, de una parte el nivel y calidad de la oferta de información disponible; por otra parte, el papel que juega la información en la toma de decisiones.

La disponibilidad de información sobre educación superior en Chile

La información sobre educación superior en Chile puede ordenarse en cuatro grandes grupos o tipos: información con fines publicitarios generada por las propias instituciones oferentes, información pública sobre la oferta disponible en el sector, rankings que ordenan a las entidades de acuerdo a criterios predefinidos (disponibles para universidades), e información sobre tendencias laborales.

El primer tipo es el que predomina en el mercado. Las propias instituciones educativas generan información respecto de las “bondades” de su oferta académica y de los servicios que prestan, con el objeto de atraer más postulantes y usuarios (Canales y Raczynski, 2000).

El segundo muestra la diversidad de la oferta existente en la educación superior. Esta información es generada por organismos públicos (Consejo Superior de Educación, DIVESUP) y medios de prensa (Alternativas Académicas de *El Mercurio*, El Dirigible de *La Tercera*, Suplemento de *La Segunda*).

Un tercer tipo de información, relativamente nueva en el país, es la que proporcionan los rankings sobre educación superior, entre los que destacan los elaborados para la revista *Qué Pasa* y para el vespertino *La Segunda*.

Un último tipo, de creciente importancia, es la información sobre tendencias laborales. En este ámbito se destaca el Observatorio del Empleo (iniciativa gubernamental), el cual difunde antecedentes respecto de la situación laboral de los egresados de la educación superior (situación de empleo e ingresos fundamentalmente).

Desde el punto de vista de la generación de información pertinente para la toma de decisiones de los postulantes, en principio da la impresión de que el abanico de fuentes y contenidos cubre los aspectos más relevantes. Más aún, se aprecia un interés creciente por proveer de más información pública al sistema. Sin embargo, existe una debilidad crucial: la información sobre resultados es escasa e incompleta, de modo que se hace difícil medir la calidad de las instituciones oferentes.

En efecto, si bien hay datos disponibles sobre los niveles salariales de distintas profesiones, no se conoce qué ocurre con los egresados de las diferentes instituciones. El problema es que, como lo indica el Banco Mundial, “la calidad de la educación universitaria es difícil de medir sin información sobre diferenciales salariales por parte de la universidad, o un examen de salida para egresados universitarios” (Banco Mundial, 2003). Actualmente ninguna de esas opciones está disponible en Chile.

Aunque se han elaborado algunos rankings de difusión pública, su construcción responde más bien a criterios de oferta (calidad de instalaciones, laboratorios, profesores de jornada completa, investigaciones, etc.) que a un ordenamiento por resultados. Por otra parte y más allá de algunas indicaciones parciales, tampoco

es posible disponer de evaluaciones que distingan por carreras, en circunstancias que hay entidades que han tendido a especializarse en algunos nichos. Estas falencias de información son más agudas en el campo de los Institutos Profesionales y de los Centros de Formación Técnica.

Examen de egreso universitario en Brasil

Una de las alternativas en el ámbito de los resultados del sistema es el examen de las capacidades de los alumnos antes de su egreso, lo que provee una oportunidad de ofrecer información acerca de la calidad de programas a potenciales consumidores de educación.

Brasil, por ejemplo, generó una prueba estandarizada –conocida como Prova– para evaluar la educación universitaria. Este examen estándar, de nivel nacional, mide el rendimiento de los egresados en diversas disciplinas. Los resultados se desagregan por instituciones y se difunden al público general. De esta manera, sus resultados se utilizan como un indicador comparativo de la calidad de los egresados y, por consiguiente, de la calidad de la educación impartida en el sistema.

Si bien el Prova ha sido objeto de críticas y hoy se encuentra en un proceso de revisión y reformulación, en general existe una amplia aceptación por parte de la población.

Fuente: Ministerio de Educación de Brasil, Instituto Nacional de Estudios, 2004.

¿Por qué no hay mejor información disponible sobre resultados del sistema?

Parte de la respuesta es que producir los antecedentes es un proceso muy costoso, pues requiere un extenso trabajo de campo, además de ser actualizado con cierta periodicidad, pues hoy la situación del mercado del trabajo cambia con mucha rapidez.

Por otra parte, hay que considerar que para ciertas entidades, por ejemplo aquellas que tienen un alto contenido de investigación, concentrar toda la atención en un solo aspecto del resultado del proceso académico es una simplificación que distorsiona la labor universitaria. Ciertamente, se podría argumentar que la investigación influye favorablemente en la calidad

de la docencia, por lo que el prestigio profesional (y por ende su remuneración) “captura” eficazmente la influencia de todos los aspectos de la formación. Sin embargo, diversos estudios han mostrado que las remuneraciones obtenidas por los profesionales en Chile no son sólo el reflejo de su capacidad, influyendo variables tales como el género o el origen social de las personas (Gutiérrez y Núñez, 2004).

En una dirección similar, Bernasconi (1998) enfatiza las dificultades de trabajar con conceptos como la calidad.

“... dar información al público sobre la calidad supone que se puede medir la calidad de manera de eliminar su inconmensurabilidad... esto es muy difícil de realizar de manera confiable. Adicionalmente,

en los sistemas nacionales de educación superior la variabilidad de la calidad es mínima entre el grupo de instituciones que son ni buenas ni malas” (Bernasconi, 1998, 62).

Una complejidad no menor es que la información sobre resultados no debiera separarse de la información sobre los costos de la formación.

Dada la dinámica de funcionamiento del sistema de educación superior, parece claro que una de las responsabilidades crecientes de la autoridad sectorial será generar más y mejor información para la toma de decisiones de los estudiantes nuevos. Esta tarea presenta complejidades técnicas, además del desafío de lograr que todas las entidades se plieguen al proceso, pues ellas son claves en el aporte de parte de la información requerida. También implica identificar las distintas necesidades de información que existen en el sistema, pues no son homogéneas: antecedentes que son muy relevantes para ciertos actores son inútiles para otros.

Posibilidades y límites de la información: ¿cuánto pesa la calidad en las decisiones de los postulantes a la educación superior?

El papel central que juega la información en las decisiones de mercado deriva del supuesto de que el consumidor toma decisiones racionales evaluando las opciones que tiene a su alcance. Aplicada esta lógica al sistema de educación superior, se asume que un postulante buscará informarse sobre la calidad de las entidades que ofrecen la carrera que desea (y puede) estudiar.

A través de ese proceso de decisión se genera una señal de mercado, que debiera producir como resultado que las instituciones de mejor calidad crezcan y prosperen, mientras las de peor rendimiento o prestigio salen del mercado, o bien corrigen su desempeño para elevar su consideración a la luz de las exigencias de los demandantes. De este modo, la información

pasa a cumplir un papel “regulador” en el mercado, distinguiendo entre buenas y malas instituciones. De hecho, este supuesto fue el que cimentó el diseño del mecanismo AFI aplicado a la entrega de recursos a las universidades tradicionales.

Para que esta dinámica opere en la forma prevista se requiere que la calidad, o su correlato subjetivo, la reputación asignada a una institución, sea determinante en el proceso de decisión de los demandantes de educación superior. En otras palabras, se supone que el objetivo principal del estudiante es matricularse en la mejor universidad o carrera a su alcance.

Sin embargo, los datos parecen indicar que para un estudiante los objetivos de la educación superior son variados, y a menudo difusos. En Chile, factores sociales tanto como personales parecen estructurar las elecciones de los estudiantes, y entre los primeros destacan las aspiraciones puestas en la educación superior como vehículo de movilidad social y de una promesa de mejor calidad de vida (Bernasconi, 1998).

La evidencia parece contravenir el supuesto de que los estudiantes ordenan las instituciones en un ranking con las de mejor calidad en los primeros puestos y las de menor calidad en los últimos puestos.

Uno de los primeros factores que parece determinante en la decisión de los estudiantes es el puntaje obtenido en las pruebas de admisión a las instituciones de educación superior, particularmente en lo que respecta al ingreso a las universidades. Según un estudio del Consejo Superior de Educación (1996), una vez obtenido el puntaje de la PAA la pregunta que se formulan los postulantes es: ¿dónde puedo entrar con estos puntajes? Después de reordenar sus preferencias según este factor, los estudiantes basan su elección en la reputación de la institución, el costo y las formas de pago, infraestructura y conexiones entre las instituciones y mercados de trabajo.

Esta conducta es ratificada por diversos estudios

internacionales. Los efectuados en Estados Unidos reafirman la variedad de factores que influyen a la hora de escoger un college o universidad: el costo de la carrera, la ayuda financiera, la ubicación geográfica, las exigencias del proceso de admisión, la calidad académica, la reputación, la amplitud de las áreas del conocimiento en que la institución ofrece carreras, el tamaño y su atmósfera social (Hossler, Braxton y Coopersmith, 1989; Galotti y Mark, 1994). Estos estudios no revelan un claro patrón respecto de la importancia que los postulantes otorgan a cada uno de estos factores.

Interesa hacer notar que el tema de la calidad y de la reputación parece importar más a los estudiantes destacados que al alumno promedio (Anderson, 1976). De acuerdo a Zemsky y Oedel (1983), los mejores postulantes se muestran más acuciosos en su proceso de búsqueda y selección de instituciones que el resto de los alumnos.

Estudios llevados a cabo en Inglaterra dan cuenta de conclusiones similares. Sus principales hallazgos muestran que: a) los estudiantes tienden a elegir una institución de educación superior sobre la base de reducir una larga lista inicial de posibilidades, que se construye a partir de la información y orientación que les entregan sus pares, padres y consejeros escolares; b) acuden a fuentes de información “más formales” sólo una vez que han reducido sus opciones; c) el factor que más influye en su decisión son las carreras que una institución provee; factores como la ubicación geográfica y la reputación inciden como elementos de segundo alcance en su decisión.

En Chile esta tendencia parece confirmarse. De acuerdo a entrevistas realizadas en el estudio de Raczynski y Canales (2000), los estudiantes que obtienen altos puntajes en las pruebas de admisión tienden a decidir de acuerdo a la reputación o calidad académica de la carrera o institución. Por su parte, los alumnos de menor rendimiento deciden en base a una serie más amplia de factores, entre los cuales puede o no

encontrarse la calidad. En general parecen enfrentar su elección no con la motivación de encontrar la mejor institución a su alcance sino una que sea suficientemente buena, o no tan mala. Los alumnos provenientes de familias de mayores ingresos tienden también a tener más acceso y a demandar más información para tomar sus decisiones (Lemaitre y Raczynski, 2001).

A los antecedentes presentados cabe agregar las conclusiones de un estudio reciente de Elacqua y Fábrega (2004) sobre el proceso de toma de decisión de los padres respecto de la educación escolar de sus hijos en Chile. Los investigadores encontraron que la calidad no es la principal explicación para seleccionar los establecimientos educacionales. La decisión aparece muy vinculada a razones prácticas, siendo la cercanía con el establecimiento educacional la más mencionada. En segundo lugar, encontraron que las fuentes sociales de información están segmentadas por nivel socioeconómico, es decir, aquellos padres que no contaban con redes sociales importantes recurrían a vecinos, amigos y conocidos para informarse. Un número menor apoya sus decisiones en fuentes formales u oficiales de información. Finalmente, al ser consultados por la persona con quien habla de educación, se confirmó la tendencia que muestra a los amigos y vecinos como las fuentes más consultadas.

Los datos empíricos parecen confirmar la hipótesis de que la oferta de instituciones de menor calidad se mantiene por la existencia de una demanda que se acomoda a esta oferta. El efecto “promesa” que tiene la educación superior sería una de las principales razones de una demanda por una oferta educativa de menor o baja calidad. Lo que parece primar en la decisión de los estudiantes que ingresan a instituciones de menor calidad son los “retornos” sociales y económicos que se asocian con el acceso y paso por la educación superior, universitaria especialmente (expectativas de mejores remuneraciones, status, etc). Los alumnos que componen esta demanda en su mayoría son primera generación de sus familias en acceder al sistema universitario, lo que refuerza el peso del efecto

promesa en contraposición a la búsqueda racional y plenamente informada de las opciones abiertas.

En consecuencia, es razonable plantear la hipótesis de trabajo de que la información sobre calidad tiene un papel importante en la dinámica del sistema, pues es uno de los factores que influyen en los postulantes al momento de optar por una carrera e institución de educación superior. Pero, al no ser el criterio único ni necesariamente decisivo, la calidad del sistema podría no reposar exclusivamente en ese proceso, por más que se perfeccione la generación y difusión de información relevante.

Asegurar la calidad: un requerimiento de equidad

Desde el punto de vista de la equidad, debe preocupar el hecho de que el uso de los criterios de calidad parece estar muy segmentado social y económicamente, lo que abre las puertas para que estudiantes de familias modestas ingresen a establecimientos de dudosa calidad.

Aparentemente existe la presunción de que ninguna institución de educación superior que opere dentro del sistema puede ser muy mala. En otras palabras, se presume que el Estado ha permitido que las institucio-

El Examen Nacional de Medicina

En 1999, la Asociación de Facultades de Medicina (ASOFAMECH) diseñó un Examen Nacional para los recién egresados de las escuelas de medicina del país. El propósito era evaluar los resultados de aprendizaje de los alumnos midiendo sus conocimientos clínicos.

El examen ha tenido una muy buena acogida en las distintas facultades de ASOFAMECH y en otras que no pertenecen a este conglomerado. Las escuelas asociadas han acordado voluntariamente exigir a sus egresados la rendición del examen como requisito para la titulación. Sin embargo, no se exige un puntaje mínimo de aprobación. Además, el examen es un requisito para la selección de postulantes a los cupos de especialidades médicas en las escuelas de posgrado.

En relación con el uso y publicación de los resultados del examen, se tomó la decisión de que debían ser entregados solamente al examinado y a las escuelas participantes de la evaluación. El examinado recibe una tarjeta oficial con sus resultados, y queda a su total arbitrio utilizarla. Por otra parte, cada escuela de medicina recibe la información completa de cada uno de sus egresados (a nivel de puntaje general y puntaje por área). Además de este informe, recibe los resultados generales de las otras escuelas, sin especificar individuos.

Las universidades participantes firmaron un acuerdo por medio del cual se comprometieron a no hacer uso de los resultados del EMN en ningún medio público ni con fines publicitarios. Los encargados del examen establecieron que el acceso del público general a los resultados individuales de los egresados generaría distorsiones, ya que se corre el peligro de transformarlos en una forma de comparación muy limitada entre profesionales, que no consideraría aspectos fundamentales como la calidad del médico ni su experiencia profesional posterior al egreso.

Fuente: Comisión 2001 del Examen Nacional de Medicina, Asociación de Facultades de Medicina de Chile, entrevistas a encargados del examen.

nes estén en funcionamiento porque tienen al menos el nivel mínimo de calidad exigible. *“A pesar de la preocupación por la calidad por parte de las agencias gubernamentales, esto no parece hacer mella entre los jóvenes, quienes siguen marchando optimistas al encuentro con la educación superior”* (CSE, 1996).

Desde esta perspectiva, el proceso de acreditación de carreras e instituciones de educación superior adquiere una relevancia particular. En efecto, dado que instituciones de muy mala calidad y carreras que no superen un mínimo de exigencias igual tendrán demanda, el sistema debiera disponer de mecanismos que no operen sólo como una selección en la entrada, sino como un filtro a la permanencia.

Considerando las limitaciones que enfrenta el camino de la mayor información, la opción del aseguramiento de calidad a través de los procesos de acreditación aparece como un complemento imprescindible.

La autoridad gubernamental ha realizado significativos esfuerzos en el diseño e implementación de los procesos de acreditación en el país, a partir de la labor realizada por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. No obstante, estos esfuerzos se ven limitados por su condición de procesos voluntarios, y muchas instituciones se marginan de ellos. Si bien se aprecia un gran interés por parte de las carreras e instituciones por participar de este proceso, existe un puñado de instituciones que no se muestra a favor, argumentando que va en contra de su autonomía institucional.

En efecto, al no ser obligatoria, la acreditación es una señal más que los postulantes deberán interpretar. Es posible que para los de mayor puntaje o mejor situación socioeconómica se transforme en un indicador poderoso, pero el problema es qué ocurre con el resto de los estudiantes. Los incentivos financieros, como la posibilidad de tener acceso al crédito universitario y de educación superior, eventualmente estimularían a las instituciones a acreditarse, pero no es una herramienta cien por ciento eficaz. De hecho,

hoy la mayoría de las instituciones que no están participando del proceso de acreditación no reciben estu-
diantes que puedan optar al crédito público.

Teniendo presente las limitaciones legales para una acción más decidida de parte de la autoridad sectorial, parece altamente recomendable que se genere el máximo de información sobre el desempeño de los egresados y se difunda tanto por instituciones como carreras. No con el objetivo de mejorar la calidad de las decisiones al interior del sistema, sino para disponer de antecedentes que permitan dilucidar si se están obteniendo en todos los casos los resultados que se esperan. De este modo se podría abrir un debate público e informado sobre la calidad del actual sistema de educación superior chileno, un debate que incluya las consideraciones sobre equidad en los resultados que se han expuesto.

Una tercera opción para el aseguramiento de la calidad del sistema se vincula con la evaluación y/o certificación de los resultados de aprendizaje de los egresados (o que están por egresar). Este ámbito ha estado en Chile más bien ausente, ya que gran parte de los esfuerzos y recursos se han dirigido al mejoramiento de los insumos y procesos asociados del sistema.

La evaluación de resultados es muy relevante, dada la heterogeneidad en la calidad de las instituciones formativas y del alumnado que se ha incorporado al sistema como también los mayores niveles de exigencia de los mercados laborales en el contexto de la globalización.

En Chile, los escasos antecedentes que dan cuenta de mediciones en este nivel revelan bajos niveles de desempeño.

Un estudio de Bravo y Contreras (2000) que se centró en la medición del manejo de competencias básicas (comprensión lectora, razonamiento matemático-lógico) de la población adulta en Chile mostró que los resultados alcanzados por los profesionales egresados del sistema de educación superior chileno

eran equivalentes al desempeño de los estudiantes de enseñanza secundaria de Finlandia.

Otra medición realizada por una de las universidades más prestigiosas del país respecto del desempeño de sus estudiantes en el manejo de competencias comunicacionales (comprensión lectora y coherencia en la redacción) mostró que los alumnos tenían graves deficiencias en ortografía, redacción, ordenamiento de ideas y argumentación. Estos resultados plantean la interrogante respecto del nivel de desempeño que pudieran alcanzar estudiantes de instituciones menos prestigiosas o de menor calidad.

La evidencia presentada impone la urgente necesidad de procedimientos de medición y verificación de los resultados del sistema, con el objeto de conocer la calidad de los egresados y entregar *feedback* a las instituciones educativas sobre las fortalezas y debilidades de los procesos formativos. Experiencias como el examen Provaio en Brasil muestran la utilidad de estas medidas.

En Chile, entre las pocas y muy recientes experiencias con que se cuenta destaca lo ocurrido con el Examen Nacional de Medicina.

Una cuarta alternativa de aseguramiento de la calidad son los procedimientos de habilitación profesional, que deberían estar estrechamente vinculados con los procesos de acreditación de carreras. Las experiencias internacionales muestran que el profesional que pasa por un proceso de habilitación profesional debe haberse graduado de un programa acreditado.

Si bien los procesos de habilitación se restringen a un número reducido de profesiones (las de mayor riesgo) y suponen la incorporación de actores externos al mundo de la educación superior (mundo laboral), han planteado dentro del sistema educativo la importancia de verificar la preparación de los profesionales universitarios a través de la medición de sus competencias, la examinación de sus conocimientos prácticos y el paso por prácticas profesionales supervisadas, entre otros factores.

En síntesis, este tipo de procesos da cuenta de la importancia que adquieren los puentes de comunicación entre el mundo educativo y laboral, en la perspectiva de mejorar la calidad de los profesionales y hacerlos más empleables.

Modelos de habilitación profesional

Estados Unidos y Canadá están a la vanguardia en temas de habilitación profesional, cuyos procesos se aplican en profesiones de alto riesgo social, como ingeniería o arquitectura. Lo que muestran en general estas experiencias es que no existe un único modo de habilitar a los profesionales.

En Estados Unidos, el tema se relaciona con la inserción, mantenimiento y reinserción de los profesionales en el sistema laboral. Los procesos de habilitación profesional varían de acuerdo al tipo de ocupación y al Estado donde el profesional ejerce.

En el caso de la ingeniería, el proceso se compone de varias etapas: a) haberse graduado de un programa acreditado por la agencia acreditadora de las carreras de ingeniería (ABET), b) dar un examen sobre principios fundamentales de la ingeniería, que generalmente se toma antes de que el alumno se gradúe o recién graduado de su programa, c) tras haber aprobado el examen, el “postulante” debe obtener experiencia profesional. La mayoría de los estados requiere que esa experiencia se adquiera bajo supervisión de un profesional habilitado o en posesión de la licencia profesional, y d) una vez obtenida la experiencia profesional, el “postulante” debe dar un examen sobre principios y práctica de la ingeniería en la especialidad que le corresponda. Luego de completar esta etapa, puede obtener la licencia para ejercer como ingeniero profesional.

La obtención de la licencia no implica que el profesional esté habilitado de por vida. En muchos casos ésta debe renovarse cada cierto número de años de ejercicio profesional. La renovación depende de la verificación de la mantención de ciertas competencias y la capacidad de actualización permanente (educación continua) por parte del profesional.

En el caso de Canadá, los procedimientos que se utilizan para la habilitación de los ingenieros se asocian principalmente con su registro en la Asociación Profesional de su respectiva jurisdicción. Para estar registrados los profesionales deben haber cumplido con los siguientes requisitos: a) obtener su calificación académica en un programa acreditado u obtenerlo a través de exámenes especiales, b) experiencia profesional.

Fuentes: National Council of Examiners for Engineering Surveying (USA). En el caso de Canadá, <http://www.peng.ca/english/index.html>

5. Conclusiones y consideraciones finales

a) Los procesos de expansión de la educación superior han supuesto tensiones y conflictos dentro del sistema

Tales tensiones, que se sintetizan en el conflicto calidad versus equidad, provienen principalmente de los intereses, a menudo contrapuestos, de los distintos usuarios del sistema. Entre los usuarios o *stakeholders* más importantes se cuentan las empresas (empleadores y demandantes de innovación), el gobierno (autoridad pública), los estudiantes (y sus familias) y las instituciones educativas. Como parte del sistema económico, las empresas demandan del sistema universitario la formación de buenos profesionales, el desarrollo de ciencia y tecnología y la disposición de una oferta programática que responda a las necesidades de formación continua y especialización de los trabajadores del sistema laboral; todas estas demandas se plantean de acuerdo a niveles o estándares de calidad internacionales. Pero, por otra parte, el sistema de educación superior debe hacer frente a la creciente aspiración de las familias y jóvenes chilenos por acceder a una carrera universitaria. Ello ha generado una fuerte presión por continuar expandiendo el acceso a las universidades y, en particular, por disponer del financiamiento para los estudios.

A su vez, las instituciones de educación superior se ven tensionadas entre las exigencias de mayor calidad y pertinencia de sus actividades y las presiones de masificación. Esta última presión se confronta con las alzas de aranceles que impulsan las entidades académicas para solventar sus crecientes necesidades financieras.

Todas estas fuerzas contrapuestas confluyen en la autoridad pública como árbitro final de la situación. No obstante, la autoridad pública en la práctica no dispone de suficientes herramientas / atribuciones para dar solución o coordinar eficazmente estas demandas y las tensiones que ellas provocan.

Durante los últimos años, sin embargo, la autoridad gubernamental ha trabajado intensamente en la implementación de instrumentos / incentivos (regulación) que orienten al sistema hacia un desarrollo más acorde con las demandas de calidad de los distintos actores del sistema.

En particular, el diseño e implementación de los procesos de acreditación de instituciones y carreras se orienta a hacer más inteligible la calidad del sistema para los estudiantes y el sistema económico. Acorde con esta estrategia de política pública, se ha asociado mayormente la entrega de fondos públicos con el cumplimiento de estándares de desempeño (fondos concursables) por parte de las instituciones, lo que ha permitido avanzar en la tarea de lograr mínimos aceptables en la educación superior.

Por el lado de la equidad, se han aumentado notablemente los recursos y los instrumentos de financiamiento para los estudiantes. El aumento de los recursos destinados a financiamiento estudiantil ha hecho que este ámbito se sitúe como el segundo aporte público más significativo al sector; no sólo se han incrementado los recursos asignados al crédito universitario, sino también a becas. Asimismo, se deben destacar los esfuerzos desarrollados por el actual gobierno a través de la reingeniería del crédito universitario y la Nueva Ley de Financiamiento Estudiantil, para generar condiciones más transparentes y expeditas en la postulación, asignación y devolución de los fondos. En particular, la Nueva Ley de Financiamiento es un paso adelante en pos de la equidad, dado que posibilita a todos los alumnos del sistema (independientemente de la institución en que se encuentren matriculados) el acceso a subsidios estatales para el financiamiento de sus estudios. Si se considera que un porcentaje importante de los alumnos de menores recursos se encuentra fuera de las universidades que tradicionalmente han recibido estos recursos (universidades del Consejo de Rectores), y, dados sus ante-

cedentes socioeconómicos, no tienen posibilidades de acceder a créditos de la banca privada (por falta de aval), entonces la orientación de la Nueva Ley de Financiamiento resulta especialmente favorable desde una perspectiva de equidad.

b) Las dinámicas que explican los procesos de expansión del sistema de educación superior tienen relación con algunos de los siguientes hechos:

La legislación del año 1981 supuso una transformación sin precedentes de la educación superior de nuestro país, en tanto permitió la participación del sector privado en el desarrollo de la oferta educativa y en el financiamiento del sector, así como la apertura del sistema a los niveles técnicos. La reforma otorgó carácter formal a las alternativas no universitarias.

La revisión de los hechos, sin embargo, muestra que no se produjo un desarrollo de los niveles técnicos y técnico-profesionales de acuerdo a lo esperado. Lo que ha habido es un proceso de crecimiento casi exclusivo del sistema universitario. Como se analizó inicialmente en este informe, todos los ciclos y procesos de crecimiento en la educación superior aluden a la consolidación de las universidades dentro del sistema.

Las causas de este fenómeno son variadas: las universidades han asumido funciones que inicialmente sólo desempeñaban los institutos profesionales y los centros de formación técnica; por otra parte, se ha producido un incremento significativo de las expectativas de las familias chilenas en torno a la educación universitaria y, como consecuencia, una mayor disposición familiar a invertir recursos en esta área; finalmente, el financiamiento estatal ha privilegiado la formación de profesionales universitarios y el desarrollo de actividades propiamente universitarias.

c) Los desafíos en materia de calidad deben ser considerados de manera más estrecha en rela-

ción con el objetivo de una mayor equidad dentro del sistema.

Para definir una nueva relación entre calidad-equidad en el sistema se requiere avanzar en una nueva forma de entender ambos conceptos. Hasta ahora, ambos temas han sido entendidos y tratados de manera separada.

¿Por qué es necesario entender estos dos conceptos relacionados entre sí?

Porque importantes antecedentes dan cuenta de una fuerte segmentación social en el sistema. De acuerdo a los datos provistos por el AFI, los estudiantes de clases sociales más aventajadas ingresan a instituciones de mayor prestigio académico, y los alumnos de clases sociales más bajas tienden a ingresar a instituciones de menor calidad.

Además, el financiamiento público ha tendido a ampliar la brecha entre instituciones de élite y el resto. Si bien es entendible y pertinente que el Estado apoye la consolidación de instituciones de élite entregando más recursos a quienes se destacan en la producción de ciencia y tecnología, aporte a la economía y formación de capital humano, surgen algunos cuestionamientos frente a este tipo de distribución. La revisión de los fondos públicos entregados al sector en los últimos años muestra que las universidades que concentran los recursos son un grupo muy reducido y que se ha mantenido estable en el tiempo.

Cabe notar que gran parte de los fondos han estado disponibles sólo para las universidades del Consejo de Rectores, y en menor medida para los institutos profesionales y Centros de Formación Técnica. Si bien las modalidades a través de las cuales se canalizan los fondos han cambiado, éstos suelen terminar en manos de las mismas universidades tradicionales, las que coinciden con las instituciones de élite. Preocupa este tipo de asignaciones, ya que, como lo muestra la Encuesta Casen (2003), gran parte de los estudiantes

pobres del sistema se encuentran en universidades regionales y en institutos profesionales y centros de formación técnica. Estas instituciones reciben bajos porcentajes de aportes estatales, con la excepción de los fondos destinados a financiamiento estudiantil, los que se destinan en gran porcentaje a las universidades regionales.

La pregunta que surge, en consecuencia, alude al uso de incentivos y políticas diferenciadas que permitan apoyar el desarrollo de un mayor número de instituciones hacia posiciones de mayor calidad. Parece pertinente plantearse este tipo de interrogantes, porque en la educación escolar se están aplicando instrumentos en esta línea. Por ejemplo, medidas como la subvención diferenciada o el esfuerzo de ampliar cobertura preescolar claramente apuntan a paliar la desigualdad histórica del sistema educacional chileno, y enfrentar el dilema selectividad-equidad de manera más integral.

Dada la creciente importancia que han adquirido los fondos concursables, generar medidas orientadas a evitar la concentración de los recursos, pero que operen con una base de calidad mínima en los criterios de asignación, parece conveniente y recomendable. El caso del programa Mecsup parece desarrollarse dentro de esta perspectiva, y es claramente uno de los pocos recursos que no se han concentrado en el mismo grupo de instituciones.

d) El tema de la equidad en la educación superior, que tradicionalmente se ha abordado desde la perspectiva del financiamiento estudiantil, debería replantearse para incluir la perspectiva de los procesos formativos y los resultados del sistema.

En este documento se ha planteado que es necesario avanzar en la comprensión y tratamiento de la equidad, desde una perspectiva asociada a los procesos formativos y los resultados educativos del sistema.

La preocupación por los procesos formativos es una necesidad de primer orden, ya que, de acuerdo a cifras de la Encuesta Casen (2003), el tipo de alumno que está ingresando al sector ha dejado de proceder de un grupo de elite homogéneo para constituirse crecientemente en un grupo de alumnos heterogéneo que arrastra deficiencias formativas desde el sistema escolar. Se hace entonces necesario que los requerimientos formativos de los estudiantes sean considerados por los currículos, didácticas y recursos pedagógicos con que se llevan a cabo los procesos de enseñanza en la educación superior, especialmente en los primeros años de las carreras universitarias, así como avanzar en reformas curriculares que permitan hacer frente a los desafíos planteados.

Experiencias como las mencionadas deben llevarse a cabo para mejorar los niveles de permanencia en el sistema y la calidad de los resultados. Pero pueden complementarse con otros incentivos. Desde esta perspectiva, los procesos de acreditación adquieren especial relevancia ya que, dada la existencia de instituciones de baja calidad (y de una demanda que está dispuesta a pagar por sus servicios), podrían operar como un filtro a la permanencia de estas instituciones en el sistema. Sin embargo, el carácter voluntario de la acreditación en el país limita esta tarea.

Frente a este escenario se requiere hacer un uso complementario de otros instrumentos que apoyen la labor de aseguramiento de la calidad en el sistema realizado a través de la acreditación. Una opción es mejorar la información pública sobre los resultados laborales de los egresados. En el mediano plazo, debiera avanzarse en la desagregación de la información, en especial respecto de las carreras y de cada institución.

Esta información debe ser de amplia difusión, de modo que los estudiantes y sus familias conozcan los resultados que el sistema está alcanzando y puedan dilucidar si se corresponden con sus expectativas

(especialmente en el ámbito de los ingresos y la situación laboral de los egresados). Entre otras posibilidades, que pueden ser complementarias a las mencionadas, también aparecen la evaluación de los resultados de aprendizaje, para garantizar competencias, habilidades y resultados mínimos de aprendizaje al egreso de los alumnos en el sistema; y la implementación de procesos de habilitación profesional, que preparen a profesionales para desarrollar actividades laborales de alto riesgo e impacto.

La mayor heterogeneidad de la población que está ingresando a las universidades, así como la heterogeneidad en la calidad de las instituciones que componen el sistema, plantean la necesidad de avanzar en el seguimiento de los resultados. Experiencias como el Examen Provaio en Brasil dan cuenta de la importancia que tiene para los sistemas educativos contar con

información de los resultados de la formación que los estudiantes reciben, con el fin de tomar acciones para fortalecer aspectos deficitarios.

e) Las tareas y desafíos mencionados en este documento aluden a los distintos actores del sistema, no sólo a la autoridad de turno.

Algunas de las tensiones que han afectado al sistema de educación superior dan cuenta precisamente de la falta de discusión y conversación, más allá de los intereses corporativos que han primado en el sistema. Por tanto, la tarea de avanzar en la calidad y equidad del sistema depende de que las autoridades, las instituciones, el mundo empresarial y laboral y los expertos puedan conversar y coordinar esfuerzos para alcanzar estos propósitos.

5 | ANEXOS

Cuadro 1

Evolución del número de universidades/según tipo (años seleccionados)

	1990	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Universidades estatales	14	16	16	16	16	16	16	16
Universidades particulares de carácter público	6	9	9	9	9	9	9	9
Universidades privadas	40	45	39	35	38	38	39	38
Total universidades	60	70	64	60	63	63	64	63
Total sistema educación superior	302	270	240	222	236	226	229	221

Fuente: DIVESUP, Compendio de la educación superior, 2005.

Cuadro 2

Sedes por tipo de institución que imparten programas regulares y no regulares conducentes a títulos profesionales y técnicos de nivel superior de pregrado

	Universidades Consejo de Rectores		Universidades privadas		Institutos Profesionales	Centros de Formación Técnica	Total
	Tradicionales	Derivadas	Autónomas	No autónomas			
Instituciones	8	17	23	14	52	113	227
N ° total de sedes	30	101	87	20	111	183	532
Sedes/Institución	3,75	5,94	3,78	1,42	2,13	1,61	2,34

Fuente: CNAP, 2003.

Cuadro 3

Cobertura acreditación institucional considerando todas las instituciones de educación superior

	Matrícula total instituciones autónomas		Total	Cobertura (%)
	Acreditadas	No acreditadas		
Universidades Consejo de Rectores	162.662	83.546	246.208	66
Universidades privadas	33.461	116.700	150.161	22
IP	55.632	45.534	101.166	55
CFT	0	62.070	62.070	0
Total	251.755	307.850	559.605	45

Fuente: CNAP, 2005.

Cuadro 4

Cobertura acreditación institucional considerando sólo instituciones autónomas

	Matrícula total instituciones autónomas		Total	Cobertura (%)
	Acreditadas	No acreditadas		
Universidades Consejo de Rectores	162.662	83.546	246.208	66
Universidades privadas	33.461	115.099	148.560	23
IP	55.632	32.510	88.142	63
CFT	0	35.472	35.472	0
Total	251.755	266.627	518.382	49

Fuente: CNAP, 2005.

Cuadro 5

Programas de post grado que han tenido resolución de acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP), para en el período 2000-2003

	2000	2001	2002	2003	Total
Programas de doctorado acreditados	53	5	10	8	76
Programas de doctorado re-acreditados			10	23	33
Programas de maestría acreditados	6	5	61	18	90
Programas de maestría re-acreditados			2	2	4
Total de programas acreditados	59	10	71	26	166
Total programas re acreditados			12	25	37

Fuente: Informes del Programa MECESUP, 2004.

Cuadro 6

Oferta de post grado en universidades

	Magíster	Doctor	Especialidades	Total	(%)
Universidad de Chile	115	28	66	209	26
Pontificia Universidad Católica de Chile	41	25	53	119	15
Universidad de Concepción	47	15	24	86	11
Universidad Austral de Chile	26	6	13	45	6
Universidad Católica del Norte	6	8		14	2
Universidad de La Serena	12	4		16	2
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	23	7		30	4
Universidad de Valparaíso	17	2		19	2
Universidad de Santiago	27	10	3	40	5
Universidad de Talca	9	2		11	1
Universidad Tecnológica Metropolitana	6			6	1
Universidad del Bío Bío	8			8	1

(Continúa)

	Magíster	Doctor	Especialidades	Total	(%)
Universidad Técnica Federico Santa María	10	4		14	2
Universidad de la Frontera	9	3	10	22	3
Universidad de Los Lagos	4	1		5	1
Universidad Arturo Prat	5			5	1
Universidad de Playa Ancha	12			12	2
Universidad Católica de Temuco	3			3	0
Universidad de Antofagasta	3			3	0
Universidad Católica del Maule	3			3	0
Universidad Católica del Norte	2			2	0
Universidad de Magallanes	1			1	0
Universidad de Tarapacá	4				0
Universidad Andrés Bello	13	4	4	21	3
Universidad Bolivariana	1	1		2	0
Universidad ARCIS	7	1		8	1
Universidad del Mar	15	1		16	2
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	6	1		7	1
Universidad Alberto Hurtado	6			6	1
Universidad del Desarrollo	6			6	1
Universidad Diego Portales	7			7	1
Universidad de Los Andes	1	1		2	0
Universidad Adolfo Ibáñez	18			18	2
Universidad Central	5			5	1
Universidad de las Américas	2			2	0
Universidad Mayor	12			12	2
Universidad Finis Terrae		1		1	0
Universidad Gabriela Mistral	3			3	0
Total universidades del Consejo de Rectores	393	115	169	677	85
Total universidades privadas	102	10	4	116	15

Fuente: elaboración propia en base a antecedentes del CSE, Índices, 2004.

Cuadro 7

Demandantes* de educación superior y vacantes (años seleccionados)

	Vacantes sistema			Demandantes de educación superior					
				Inscritos en el proceso			Rindieron PAA		
	Variación			Variación			Variación		
	N	Año a año (%)	Acumulada (%)	N	Año a año (%)	Acumulada (%)	N	Año a año (%)	Acumulada (%)
1981	32.811	0	0	117.170	0	0	112.186	0	0
1986	36.148	10	10	131.641	12	12	125.522	12	12
1991	38.228	6	17	126.288	-4	8	120.257	-4	7
1992	41.030	7	25	142.044	12	21	134.463	12	20
1993	50.154	22	53	143.128	1	22	135.081	0	20
1994	59.019	18	80	137.758	-4	18	129.107	-4	15
1995	64.297	9	96	131.252	-5	12	124.992	-3	11
1996	69.097	7	111	140.020	7	20	132.673	6	18
1997	74.210	7	126	149.343	7	27	142.158	7	27
1998	80.853	9	146	160.389	7	37	153.695	8	37
1999	85.341	6	160	160.940	0	37	153.920	0	37
2000	87.143	2	166	171.921	7	47	165.151	7	47
2001	90.736	4	177	177.936	3	52	169.045	2	51

Fuente: DEMRE, Universidad de Chile, 2004.

* Se construyó la demanda por educación superior (demandantes) anual, en base a los antecedentes disponibles respecto de los postulantes que se inscribieron para rendir la prueba de admisión a las universidades chilenas y, los que efectivamente rindieron la PAA. Estos datos se complementan con antecedentes referidos a los vacantes que ofrecía el sistema universitario privado y estatal (oferta). Las vacantes, se entienden como el número de plazas disponibles que ofrecen las universidades del país.

Cuadro 8

Mapa del financiamiento de la educación superior en Chile

Fuente de recursos	Destinatarios							
	Universidades				Estudiantes			
	Tradicionales	Privadas	Institutos Profesionales	CFT	Ues Tradicionales	Ues Privadas	Institutos Profesionales	CFT
Aporte Fiscal								
Directo (AFD)	X							
Aporte Fiscal Indirecto (AFI)	X	X	X	X				
Fondo de Crédito solidario	X							
Becas					X	X	X	X
Crédito CORFO (otorgado a través del sist. bancario)					X	X	X	X
Proyectos Mejoram. de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP)	X							
Proyectos Fondos de Desarrollo Institucional (FDI)	X							
FONDECYT	X	X	X					
FONDEF	X	X						
Aranceles	X	X	X	X				
Donaciones	X	X	X					
Créditos Internos de Ues para el financiamiento estudiantil				X				

Fuentes: MINEDUC (DIVESUP), CORFO, CONICYT.

Cuadro 9

Número de créditos CORFO asignados para cursar estudios de pregrado, por tipo de institución

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Universidades del Consejo de Rectores	305	1.244	2.218	3.179	3.811	4.648	6.524
Universidades privadas	142	2.149	3.793	4.945	7.016	9.155	14.115
IP y CFT	73	801	1.592	2.476	3.083	3.633	5.914
Número total de créditos	520	4.194	7.603	12.376	18.390	24.807	27.417

Fuente: elaboración propia en base a antecedentes CORFO, Gerencia de Recursos Financieros, 2004 y DIVESUP.

Cuadro 10

Distribución de recursos (en UF) de Créditos CORFO en Universidades, 1997-2003

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Universidad de Chile	1.924	8.963	15.779	22.527	29.819	31.695	41.165
Pontificia Universidad Católica de Chile	1.696	5.621	13.700	17.768	26.488	34.934	43.410
Universidad de Concepción	903	3.936	7.535	7.716	17.230	20.539	30.860
Universidad Católica de Valparaíso	1.018	3.867	5.858	9.029	11.993	15.480	23.128
Universidad Técnica Federico Santa María	1.772	7.150	13.362	16.952	19.453	21.717	27.939
Universidad de Santiago	2.430	17.214	27.335	36.132	41.521	41.543	63.546
Universidad Austral de Chile	750	3.924	9.052	10.567	16.851	19.960	31.780
Universidad Católica del Norte	1.702	3.876	6.171	6.518	3.679	11.452	12.051
Universidad de Valparaíso	664	2.199	5.338	8.249	11.544	16.812	27.646
Universidad de Antofagasta	914	2.837	8.264	13.963	5.919	27.751	29.018
Universidad de La Serena	211	1.512	3.078	7.776	6.515	4.277	6.254
Universidad del Bío Bío	561	2.982	5.132	4.740	7.398	7.416	14.938
Universidad de la Frontera	2.189	5.464	6.884	11.110	10.115	9.574	13.486
Universidad de Magallanes	0	132	265	1.204	2.409	2.443	1.188
Universidad de Talca	446	1.803	3.088	1.580	5.299	13.136	17.239
Universidad de Atacama	123	624	1.861	3.780	2.968	3.768	4.013
Universidad de Tarapacá	0	253	859	1.859	1.853	2.368	3.478
Universidad Arturo Prat	292	1.185	2.225	6.519	7.980	6.312	13.255
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	0	429	470	1.394	1.318	1.425	4.467
Universidad de Playa Ancha	72	1.459	2.253	5.095	6.021	6.533	11.997
Universidad Tecnológica Metropolitana	376	4.387	8.421	9.577	13.903	12.879	17.816
Universidad de Los Lagos	641	890	2.255	4.353	6.422	11.823	21.387
Universidad Católica del Maule	208	1.873	3.093	2.927	3.827	7.787	14.173
Universidad Católica de la Santísima Concepción	204	1.556	2.259	3.721	8.788	9.409	23.693
Universidad Católica de Temuco	144	1.095	3.911	5.587	5.770	6.189	7.778
Universidad Gabriela Mistral	1.086	5.043	9.454	9.422	10.138	13.892	14.874
Universidad Diego Portales	2.142	14.341	25.506	34.226	51.703	71.187	100.192
Universidad Central	7.057	27.269	33.296	44.570	55.058	68.437	95.328
Universidad Finis Terrae	208	1.524	3.510	5.143	9.775	11.418	20.261
Universidad Mayor	1.114	9.897	22.514	43.592	68.639	87.145	133.330
Universidad del Desarrollo	222	2.263	10.976	13.773	22.971	34.640	64.063
Universidad Adolfo Ibañez	0	870	1.045	1.692	2.351	12.596	12.318
Universidad Adventista de Chile	0	1.246	3.090	1.653	737	784	3.651
Universidad Marítima de Chile	0	1.579	2.497	2.110	2.026	7.705	9.292

(Continúa)

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Universidad de Los Andes	0	2.282	10.183	12.395	12.411	15.671	11.825
Universidad del Pacífico	0	3.363	4.509	5.819	7.414	13.118	13.439
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	0	957	1.960	4.491	7.986	9.665	20.953
Universidad Autónoma del Sur	0	8.604	16.963	8.765	9.805	6.535	25.018
Universidad Católica C. Raúl Silva H.	0	6.494	14.789	10.736	8.971	14.683	23.241
Universidad Artes, Ciencias y Comun.	0	1.916	12.051	9.397	26.414	31.798	32.411
Universidad Ciencias de la Informática	0	3.065	5.450	3.729	5.911	6.967	7.671
Universidad de las Américas	0	11.133	24.426	62.598	13.2521	202.433	333.730
Universidad de Viña del Mar	0	3.942	9.565	9.550	16.267	25.661	30.681
Universidad del Mar	0	5.824	10.786	10.931	14.338	17.373	57.493
Universidad UNICYT	0	12.938	18.606	21.786	18.957	17.580	17.930
Universidad Internacional Sek	0	1.109	2.371	1.842	1.841	2.313	3.829
Universidad La República	0	5.657	19.896	17.742	31.613	36.244	53.553
Universidad Nacional Andrés Bello	0	33.932	48.361	67.798	91.375	115.188	177.220
Universidad San Sebastián	0	3.844	8.512	12.028	18.736	46.023	116.840
Universidad Santo Tomás	0	15.817	23.744	32.836	33.544	42.690	46.672
Universidad Bolivariana	0	0	1.874	5.300	3.514	4.572	12.346
Universidad de Artes y Ciencias Sociales	0	0	1.837	25.720	34.483	29.925	68.324
Universidad de Aconcagua	0	0	0	1.816	1.297	5.997	6.639
Universidad Francisco de Aguirre	0	0	0	913	5.247	5.525	0
Universidad Tecnológica V. Pérez Rosales	0	57	122	856	4.140	8.566	15.507
Universidad Mariano Egaña	0	0	0	0	0	482	3.423
Universidad Bernardo O'Higgins	0	0	0	0	0	162	7.989
Universidad Alberto Hurtado	0	0	0	0	0	0	116

Fuente: CORFO, 2004.

Cuadro 11

Programa MECESUP, distribución de los recursos adjudicados según tipo de institución y año de concurso (en miles de pesos año 2003)

	Año Concurso					Total	%
	1999	2000	2001	2002	2003		
Centros de Formación Técnica		2.332	1.333	2.670	2.142	8.478	6
Institutos Profesionales		220	957			1.177	1
Universidades del Consejo de Rectores	22.872	25.525	30.775	36.323	20.592	136.088	93
Total	22.872	28.078	33.066	38.993	22.734	145.743	100

Fuente: MECESUP, 2003.

Cuadro 12

Programa MECESUP, recursos adjudicados a universidades del Consejo de Rectores (millones de pesos real)

	1999	2000	2001	2002	2003	Total
Universidad de Chile	2.013	3.121	3.760	4.299	1.864	14.950
Pontificia Universidad Católica de Chile	2.124	3.366	4.208	5.241	1.171	15.996
Universidad de Concepción	2.570	2.130	1.672	3.039	910	10.247
Universidad Católica de Valparaíso	1.108	944	1.474	1.543	1.115	6.140
Universidad Técnica Federico Santa María	1.065	868	1.643	987	698	5.223
Universidad de Santiago	1.462	1.402	3.184	495		6.499
Universidad Austral	1.496	1.648	3.430	1.961	1.274	9.740
Universidad Católica del Norte	1.321	1.972	1.474	3.126	813	8.644
Universidad de Valparaíso	1.572	286	514	2.748	810	5.887
Universidad de Antofagasta	252	823	1.863	765	1.150	4.818
Universidad de La Serena	355	809	821	847	399	3.208
Universidad del Bío Bío	1.104	638	324	681	1.129	3.847
Universidad de La Frontera	1.093	1.956	1.435	813	1.337	6.587
Universidad de Magallanes	703	895	32	2.221	635	4.453
Universidad de Talca	774	581	1.303	1.083	871	4.580
Universidad de Atacama	510	1.294	27	0	297	2.112
Universidad de Tarapacá	484		846	659	1.146	3.111
Universidad Arturo Prat	791	872	378	795	660	3.470
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	126		311	724	908	2.052
Universidad de Playa Ancha	160		294	216	1.403	2.056
Universidad Tecnológica Metropolitana	263	276	402	1.136	551	2.607
Universidad de Los Lagos	366	683	156	1.510	670	3.361
Universidad Católica del Maule	352	55	568	727	345	2.032
Universidad Católica de la Santísima Concepción	558	305	32	504	119	1.508
Universidad Católica de Temuco	252	603	625	201	319	1.986
Total	22.872	25.525	30.775	36.323	20.592	135.113

Fuente: Mecesusup, 2003.

Cuadro 13

Distribución de recursos Fondecyt entre las distintas instituciones, años 1999-2004

	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Universidad de Chile	5.522.188	5.331.824	5.904.159	5.656.156	5.242.494	6.018.154
Pontificia Universidad Católica de Chile	4.452.061	4.390.103	3.970.068	3.579.922	3.563.853	3.880.291
Universidad de Concepción	1.512.266	1.753.364	1.555.428	1.528.902	1.344.115	1.613.569
P. Universidad Católica Valparaíso	478.322	584.265	623.050	537.666	513.310	567.402

(Continúa)

	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Universidad Técnica F. Santa María	235.604	367.406	449.867	425.769	393.626	452.149
Universidad de Santiago	1.172.952	1.207.060	1.236.848	1.235.972	1.275.101	1.337.264
Universidad Austral de Chile	711.139	712.854	794.800	671.041	746.232	831.434
Universidad Católica del Norte	144.835	142.674	178.050	242.929	333.478	383.542
Universidad de Valparaíso	159.420	175.759	180.187	188.434	170.572	212.840
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	29.020	33.344	28.882	17.637	24.954	33.589
Universidad de Antofagasta	111.044	99.350	130.272	121.976	142.090	159.649
Universidad de La Serena	55.511	87.103	78.941	85.883	87.301	100.374
Universidad del Bío Bío	54.150	56.804	55.285	52.085	54.899	33.347
Universidad de La Frontera	232.496	215.598	277.665	334.564	323.773	280.226
Universidad de Playa Ancha	17.521	10.941	19.689	12.136	13.508	28.959
Universidad Adolfo Ibáñez	6.885					
Universidad Nacional Andrés Bello	59.015	66.139	76.531	67.039	46.428	159.603
Universidad de Magallanes	51.765	67.390	61.605	44.078	36.836	48.864
Universidad de Talca	200.778	183.519	182.900	126.463	165.993	288.817
Universidad de Tarapacá	155.158	93.218	74.626	77.682	58.696	128.055
Universidad Santo Tomás		4.020	8.788	7.770	6.795	
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	47.612	54.870	44.713	40.213	30.538	37.860
Universidad de La República		9.033	13.810	3.516		
Universidad Arturo Prat	55.978	51.762	43.382	42.720	52.314	51.174
Universidad Diego Portales	5.648	17.643	12.339	19.158	34.140	29.024
Universidad Central de Chile	19.509					
Universidad de Los Andes	123.567	80.544	107.977	143.165	133.341	196.627
Universidad Artes y Ciencias Sociales			6.562	6.436	6.210	6.078
Universidad Marítima de Chile	7.002					
Universidad Adventista de Chile	2.656					
Universidad del Desarrollo						26.248
Universidad del Mar				17.896	18.544	23.664
Universidad Viña del Mar						16.903
Universidad Católica de Temuco	21.664	23.098	20.878	59.108	45.402	65.674
Universidad Católica de la Santísima Concepción	65.674	58.683	43.554	44.518	37.099	96.731
Universidad Católica C. Raúl Silva H.	24.824	11.617	11.794	7.080	4.270	10.505
Universidad Católica del Maule	10.505			15.015	36.939	27.529
Universidad de Los Lagos	116.843	98.621	94.622	71.929	56.802	52.116
Universidad Tecnológica Metropolitana	9.496	9.826	9.588	10.882	12.396	6.018
Universidad Alberto Hurtado		6.018	10.138	21.966	18.327	27.121
Totales	15.953.770					

Fuente: Conicyt, 2004.

Cuadro 14

Gasto anual por alumno en educación por nivel educacional, año 2001 (en US\$ equivalente según PPP)

País	Parvularia	Primaria	Secundaria	Terciaria
Corea	1.913	3.714	5.159	6.618
España	3.608	4.168	5.442	7.455
Estados Unidos (2)	8.522	7.560	9.779	22.234
Finlandia	3.640	4.708	6.537	10.981
México	1.410	1.357	1.915	4.341
Reino Unido	7.595	4.415	5.933	10.753
Promedio OECD	4.490	4.819	6.688	12.319
Argentina	1.745	1.655	2.306	3.775
Brasil (1) y (3)	1.044	832	864	m
Chile (4)	1.766	2.110	2.085	6.901
Malasia (1)	611	1.562	2.600	11.303
Paraguay	x (Prim)	802	1.373	4.030
Perú	359	431	534	4.230
Uruguay (1)	1.200	1.202	1.046	2.201

Fuentes: Programa Mundial de Indicadores, WEI; 2004.

Notas: x (Prim): valor incluido en Primaria

(1): Sólo instituciones públicas

(2): Sólo instituciones públicas y privadas independientes

(3): Año de referencia 2000

(4): Año de referencia 2002

Cuadro 15

Aranceles promedio de universidades del Consejo de Rectores (en pesos de agosto de 2003)

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Pontificia U. Católica de Chile	1.257.140	1.661.426	1.782.567	1.798.093	1.817.955	1.807.685	2.0564.52	2.176.902
U. de Chile	1.070.803	1.311.879	1.405.451	1.434.801	1.469.760	1.480.115	1.5995.00	1.612.764
U. de Talca	988.355	1.162.990	1.292.622	1.309.345	1.432.637	1.475.937	1.553.197	1.583.808
U. de Santiago	1.022.483	1.069.049	1.125.092	1.225.776	1.286.835	1.463.986	1.469.055	1.492.527
U. Austral de Chile	922.120	1.016.746	1.177.639	1.249.749	1.369.869	1.311.492	1.486.995	1.411.395
U. Católica de la Santísima Concepción	983.194	1.093.428	1.285.510	1.303.460	1.314.497	1.292.973	1.326.538	1.399.175
U. de Antofagasta	864.848	934.520	1.003.616	1.063.742	1.140.642	1.225.752	1.290.883	1.353.220
P. Universidad Católica de Valparaíso	809.514	957.469	1.087.742	1.110.612	1.191.179	1.268.482	1.298.358	1.339.294

(Continúa)

U. de Concepción	920.979	1.031.509	1.090.417	1.118.353	1.180.068	1.198.347	1.207.294	1.291.053
U. de La Serena	710.142	848.107	940.327	1.042.717	1.097.567	1.119.683	1.178.526	1.2629.33
U. de Magallanes	643.373	786.030	841.504	947.522	1.035.799	1.065.115	1.216.188	1.260.206
U. de La Frontera	831.133	912.641	1.054.230	1.078.554	1.147.421	1.159.086	1.212.481	1.240.343
U. de Valparaíso	918.991	1.004.112	1.135.369	1.143.904	1.173.815	1.159.916	1.150.452	1.221.045
U. Técnica Federico Santa María	681.835	875.208	971.546	992.571	1.071.999	1.094.954	1.271.894	1.218.527
U. Tecnológica Metropolitana	704.699	913.408	998.518	1.020.681	1.096.872	959.217	1118640	1.199.773
U. de Atacama	422.186	810.076	884.648	951.673	1.049.688	1.087.192	1.227.207	1.184.432
U. Católica del Norte	959.834	812.126	1.013.522	894.572	1.077.202	1.155.021	1.015.897	1.176.843
U. Católica del Maule	795.618	758.801	832.580	870.028	894.169	842.615	955.558	1.156.833
U. Católica de Temuco	913.600	949.269	1.023.544	1.057.586	1.106.140	1.076.944	1.106.193	1.125.800
U. del Bío Bío	864.767	896.425	1.292.622	947.257	1.127.960	998.174	1.027.430	1.055.119
U. Metropolitana de Ciencias de la Educación	495.491	578.731	651.140	748.573	829.405	875.424	882.994	930.371
U. de Tarapacá	688.116	755.525	784.010	821.269	853.698	925.057	885.782	910.757
U. de Playa Ancha	927.785	764.492	755.142	657.379	710.008	1.449.018	736.120	777.112
U. de Los Lagos	674.530	708.467	770.651	769.160	773.369	775.593	783.483	761.962
U. Arturo Prat	713.097	814.323	847.829	947.041	1.097.615	1.112.030	1.083.459	720.091

Fuente: Aranda y Salas, 2004.

Cuadro 16

Aranceles promedio de universidades privadas (en pesos de agosto de 2003)

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
UNIACC	2.179.745	2.540.888	2.462.116	2.589.908	2.507.878	2.489.433	2.602.468	2.752.304
U. Finis Terrae	1.684.509	1.577.518	1.791.332	1.855.979	1.940.969	1.811.573	2.123.802	2.467.849
U. de Los Andes	1.531.523	1.631.138	1.928.366	1.964.738	2.072.065	2.140.878	2.143.886	2.414.123
U. Adolfo Ibañez	1.874.173	1.838.890	2.057.250	2.032.603	2.236.152	2.223.487	2.103.656	2.261.237
U. del Desarrollo	1.307.316	1.356.890	1.446.237	1.591.365	1.779.894	1.797.302	1.963.557	2.192.173
Universidad Gabriela Mistral	1.568.622	1.787.846	1.986.187	2.038.725	2.183.944	2.026.887	2.101.159	2.012.478
U. ARCIS	1.283.270	1.321.420	1.526.516	1.406.197	1.361.985	1.249.310	1.603.299	1.989.618
U. Diego Portales	1.295.505	1.520.515	1.750.707	1.917.348	2.011.886	1.880.651	1.857.155	1.936.381
U. Central	1.159.697	1.164.801	1.215.973	1.410.278	1.506.450	1.600.290	1.709.629	1.819.811
U. Andrés Bello	1.403.113	1.256.634	1.353.362	1.666.478	1.698.919	1.526.330	1.618.376	1.766.512
U. de las Américas	1.415.820	1.517.397	1.548.808	1.646.331	1.698.165	1.735.171	1.727.152	1.747.273
U. Alberto Hurtado				1.395.082	1.120.163	1.228.546	1.680.450	1.736.259
U. del Pacífico	1.190.804	1.308.645	1.438.820	1.402.780	1.642.288	1.455.535	1.627.369	1.735.561
U. Mayor	1.308.501	1.413.533	1.616.120	1.797.598	1.857.476	1.424.984	1.473.748	1.698.401
Universidad V. Pérez Rosales	961.604	1.139.171	1.172.979	917.452	1.329.042	1.409.671	1.510.900	1.597.559
U. Internacional SEK	1.330.935	1.362.782	1.441.239	1.468.800	1.435.637	1.373.480	1.338.192	1.596.292
U. Santo Tomás	1.141.291	1.177.171	1.203.932	1.314.684	1.450.545	1.485.832	1.532.345	1.550.793
U. San Sebastián	1.088.678	1.216.144	1.442.850	1.352.324	1.472.362	1.554.024	1.494.665	1.517.858
Universidad José Santos Ossa	1.181.544	1.249.573	1.269.727	1.380.986	1.470.918	1.460.609	1.420.969	1.494.082
U. de la República	1.139.980	1.156.304	1.138.972	1.287.025	1.375.004	1.386.466	1.308.310	1.449.216
U. del Mar	1.023.633	1.040.792	1.095.982	1.166.591	1.211.289	1.309.803	1.448.639	1.430.463
U. de Viña del Mar	816.562	900.501	992.037	1.016.626	1.145.944	1.194.089	1.323.308	1.392.179
U. Marítima de Chile	952.535	873.157	950.241	1.057.364	1.140.291	1.225.025	1.264.948	1.275.118
U. Autónoma del Sur	967.768	848.679	1.000.122	1.080.531	1.259.528	1.231.315	1.072.151	1.264.197
Universidad Iberoamericana de Ciencia y tecnología	1.128.876	1.276.299	1.480.127	1.317.314	1.547.170	1.435.309	1.356.421	1.247.182
Universidad M. de Cervantes				1.305.640	1.412.160	1.332.556	1.304.188	1.240.431
Universidad Fco. de Aguirre	1.034.573	1.039.845	1.075.741	1.125.676	1.191.310	1.211.616	1.252.133	1.196.490
U. de Aconcagua		775.432	850.483	939.840	1.014.854	999.288	1.030.516	1.193.424
U. Bolivariana	1.024.005	1.006.166	1.128.970	1.147.500	1.177.671	1.212.526	1.181.373	1.169.526

(Continúa)

U. Católica R. Silva Henríquez	789.502	815.405	830.018	904.387	1.006.991	1.006.836	898.570	1.092.324
Universidad Bernardo O'higgins	944.840	946.674	925.677	915.871	959.512	965.473	1.001.473	1.015.012
U. de Ciencias de la Informática	797.337	883.288	908.363	940.149	955.586	967.938	987.636	1.006.981
U. Academia de Humanismo Cristiano	817.873	772.661	1.060.052	1.043.840	1.077.191	1.037.949	1.020.702	1.002.506
U. Adventista de Chile	1.095.271	995.028	746.382	840.905	865.192	922.303	930.753	905.187
U. Mariano Egaña	948.043	1.006.291	1.073.915	1.173.693	1.312.542	1.255.715	1.300.501	831.454
U. San Andrés	442.403	672.416	721.243	755.397	777.275	584.950	852.760	829.336

Fuente: Salas y Aranda (2004).

Cuadro 17

Tipos de ayudas públicas en la educación superior

Nombre beneficio	Requisitos para postular	Instituciones/ alumnos beneficiarios	Tipo de beneficio	Tipo de beneficio que cubre	Institución que la administra
Crédito Solidario	NSE	CRUCH	Crédito	Arancel	Universidades CRUCH
CORFO	Ingreso familiar menor a 120 UF, aval	Todas (Reconocida por MINEDUC)	Crédito	Arancel	Bancos Privados
Presidente de la República	NSE, Rendimiento	(UES, CFT o IP)	Beca	Arancel y Mensualidad de libre disposición	Ministerio del Interior
Beca Bicentenario (ex – MINEDUC)	NSE, Puntaje PSU	CRUCH	Beca	Arancel	MINEDUC
Juan Gómez Millas	NSE, Puntaje PSU	UES, IP, CFT	Beca	Arancel	MINEDUC
Pedagogía	Puntaje	Acreditada por MINEDUC	Beca	Arancel	MINEDUC
Hijo de Profesores	NSE, puntaje, ser hijo de profesor	CRUCH o privada autónoma	Beca	Arancel	MINEDUC
Nuevo Milenio	NSE; Notas Media, Liceo Subvencionado	Aceptada por MINEDUC	Beca	Arancel	MINEDUC
Primera Dama de la Nación	NSE, Rendimiento, provenir de Zonas aisladas	UES, CFT, IP y Centros Formadores de las Fuerzas Armadas, de Orden y Seguridad Públicas	Beca	Mantención y traslado	JUNAEB
Indígena	NSE, rendimiento, indígena, acreditar vulnerabilidad socioeconómica	UES, CFT; IP	Becas	Arancel y Mensualidad de libre disposición	MINEDUC

Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC en página web.

<http://www.ayudasestudiantiles.cl/>

Notas: NSE: Nivel Socio-económico; CRUCH: Consejo de Rectores de las universidades Chilenas.

5 | BIBLIOGRAFÍA

Anderson, R. (1976)

Determinants of Institutional Attractiveness to Bright, prospective College Students. Research in Higher Education, Vol. 4 N° 4

Dordrecht, Holanda, Kluwer Academic Publishers

Armanet, P. (2004)

Formación universitaria europea. Un ejemplo para Chile, colección En Foco N° 9

Santiago de Chile, Expansiva

ASOFAMECH (2001)

Proyecto Examen Médico Nacional

Chile, Comisión del Examen Médico Nacional, Asociación de Facultades de Medicina

Atria, R. (1998)

La educación Superior en Chile: La demanda por regulación, Estudios Sociales N° 97, trimestre 3

Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria (CPU)

Atria, R. (2004)

Estratificación social, equidad y educación superior. Los desajustes distributivos del conocimiento y las oportunidades, presentación realizada en el Seminario Educación Superior y Equidad, realizado en Santiago de Chile,

Corporación de Promoción Universitaria (CPU)

Banco Mundial (1995)

Priorities and Strategies for Education: A world Bank Review

Washington, D. C., Banco Mundial

Banco Mundial (2001)

World Development Indicators 2001

Washington, D. C., Banco Mundial

Banco Mundial (2002)

World Development Indicators 2002

Washington, D. C., Banco Mundial

Banco Mundial (2003)

Cerrando la brecha entre educación y tecnología

Informe preparado por el Departamento de América Latina y el Caribe, Banco Mundial

Barr, N. (1999)

Higher Education finance: lessons from international experience, Mimeo

Londres, London School of Economics

- Barr, N. (2001)
The Welfare State as Piggy Bank Information, Risk, Uncertainty, and the Role of the State Department of Economics
Londres, London School of Economics
- Bernasconi, A. (1998)
Posibilidades y límites de la información como estrategia para mejorar la calidad de las instituciones de Educación Superior, Estudios Sociales N° 95, trimestre 1
Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria (CPU)
- Bernasconi, A. y F. Rojas (2003)
Informe de la Educación Superior en Chile: 1990-2003
Santiago de Chile, UNESCO
- Bravo, D. y D. Contreras (2000)
Competencias básicas de la población adulta
Santiago de Chile, Departamento de Economía de la Universidad de Chile
- Bravo, D. (2003)
“Trabajo, dignidad y cambios. El mercado laboral chileno”, en Tironi *et al. Cuánto y cómo cambiamos los chilenos: Balance de una década. Censos 1992-2002*
Santiago, Cuadernos del Bicentenario
- Brunner, J. J. (2003)
“Nuevas demandas y sus consecuencias sociales para la Educación Superior en América Latina”, en *Políticas públicas: demandas sociales y gestión del conocimiento*
Santiago de Chile, Cinda
- Brunner, J. J. y P. Meller (2003)
Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: el rol de la información pública
Santiago de Chile, RIL Editores
- Brunner, J. J. y G. Elacqua (2003)
Informe Capital Humano en Chile
Santiago de Chile, Universidad Adolfo Ibáñez
- Brunner, J. J. (2004)
Tendencias e innovaciones en la Educación Superior: El desafío de la calidad y pertinencia de la docencia e investigación, clase magistral inauguración año académico Universidad Católica del Norte, Ediciones Universitarias
- CADEM (1996)
Informe al Consejo Superior de Educación sobre los resultados de los focus groups realizados con estudiantes secundarios, Mimeo
Santiago de Chile, Consejo Superior de Educación
- Clark, B. (1983)
The Higher Education System, Academic Organization in Cross-National Perspective
Berkeley-Londres, University of California Press

CIDE (2001)

III Encuesta a Actores del Sistema Educativo

Santiago de Chile

CIDE (2003)

IV Encuesta a Actores del Sistema Educativo

Santiago de Chile

CINDA (2000)

Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria.

Fondo de Desarrollo Institucional, Ministerio de Educación de Chile

CONICYT (2004)

Indicadores Científicos y Tecnológicos

Santiago, Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile

Disponible en <http://www.conicyt.cl/>

CNAP (2003)

Estudio sobre sedes de instituciones de educación superior en Chile, documento de trabajo

Santiago de Chile

Colegio de Profesores de Chile (2001)

Estudio del Financiamiento de la Educación en Chile, estudio encargado a CENDA

Consejo Superior de Educación (2004)

Índices, herramientas para una postulación informada, instituciones

Consejo Superior de Educación (2004)

Índices, herramientas para una postulación informada, carreras

Chapman, D. (1981)

"A model of student college choice", *Journal of Higher Education*, Vol. 52, 5

Columbus, Ohio, Ohio State University Press

Debande, O. (2004)

"A review of instruments for students loans in tertiary education", *European Journal of Education*, Vol. 39, N° 2

Oxford, Blackwell Publishing

Espacio Europeo de Educación Superior (1999)

Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bologna

España, Universia

DEMRE (2000-2002)

Compendio estadístico procesos de admisión

Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile

DEMRE (2003)

Compendio Estadístico Procesos de Admisión

Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile

DEMRE (2004)

Compendio Estadístico Procesos de Admisión

Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile

Dill, D. (1997)

“Higher Education markets and public policy”, *Higher Education Policy*, Vol. 10 N° 3/4, Londres, Pergamon Press

Dirección de Presupuesto (2004)

Evaluación de Programas Gubernamentales: Informe Final de Evaluación Programa Mecesus

Ministerio de Educación

Elacqua G.; Fábrega R. (2004)

Privatización educacional en Chile: Información, Equidad y Elección

PREAL y National Science Foundation

Galotti. K. y M. Mark (1994)

“How do students structure an important life decision. A short term longitudinal study of the institution decision-making process”, *Research in Higher Education*, Vol. 35. N° 5

USA, Kluwer Academics Publisher

Gibbons, M. (1998)

“Higher Education relevance in the 21st Century”, *The World Bank Education, Report 19717*

Banco Mundial

González, P. (2000)

“Educación Superior: ¿compromisos pendientes?”, *Revista Perspectivas*, Vol. 4, N° 1

Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile

Gutiérrez, R. y J. Núñez (2004)

Classism, discrimination and meritocracy in the labor market: the case of Chile, documento de trabajo

Facultad de Economía y Ciencias Administrativas, Universidad de Chile

Heller, D. (2001)

The States and Public Higher Education in Policy: Affordability, access and accountability

The Johns Hopkins University Press, Baltimore y Londres

Higher Education Funding Council for England (2003)

Joint Consultation on the review of research assessment exercise

Londres, United Kingdom Funding Bodies

Herrera, S. (2004)

Educación superior y estratificación social en Chile, aportes de la investigación empírica, presentación realizada en seminario “Equidad en la Educación Superior, los desajustes distributivos entre conocimiento y oportunidades” Santiago de Chile, 3 de mayo 2004

Hossler, D., J. Braxton y G. Coopersmith (1989)

Understanding Student College Choice: Higher Education: Handbook of Theory and Research. Vol. 5. Nueva York, Agathon Press

Instituto Nacional de Estadísticas (2003)

Cuánto y cómo cambiamos los chilenos. Balance de una década. Censos 1992-2002. Santiago, Cuadernos Bicentenario

Johnstone, B. (1998)

The financing and management of higher education. A status report on worldwide reforms
Banco Mundial

Larrañaga, O. (2002)

Elementos para una reforma del sistema de crédito estudiantil en Chile.
Departamento de Economía, Universidad de Chile

Lemaitre, M. J. (1998)

Algunas precisiones sobre el concepto de equidad y su abordaje
Chile, Consejo Superior de Educación

Lemaitre, M. J. y D. Raczynski (2001)

Stakeholders in Higher Education: How to deal with complexity? Quality Assurance in Higher Education: Quality, Standards and Recognition, 6th Biennial Conference of International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)
Bangalore, India

MIDEPLAN

Encuestas Casen (1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000, 2003)

MIDEPLAN (2000)

Situación de la Educación en Chile 2000, documento de trabajo N° 4

Ministerio de Educación (2002)

Estadísticas de la Educación, Departamento de Estudios y Estadísticas
División de Planificación y Presupuesto

Ministerio de Educación (2002)

División de Educación Superior, Compendio de la Educación Superior

Ministerio de Educación (2003)

División de Educación Superior, Compendio de la Educación Superior

Ministerio de Educación (2003)
SIMCE, resultados prueba 2° medio

Ministerio de Educación (2003)
SIMCE, Encuesta a padres de alumnos de 2° medio

Ministério da Educacao (2004)
Exame Nacional de Cursos (ENC-Provao),
Brasil, Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
Disponible en internet: <http://www.inep.gov.br/superior/provao/>

Mizala, A. y P. Romaguera (2004)
“Remuneraciones y tasas de retorno de los profesionales chilenos”, en J.J. Brunner y P. Meller (comp.)
et al. Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: el rol de la información pública
Santiago de Chile, RIL Editores

NCEES (2004)
Licensure for Engineering
United States, National Council of Examiners for Engineering Surveying
Disponible en http://www.ncees.org/licensure/licensure_for_engineers/

OECD (1998)
Education at Glance, OECD Indicators 1998
París, Organisation for Economic Co-Operation and Development

OECD (2000)
Literacy in the Information Age
París, Organisation for Economic Co-Operation and Development

OECD (2001)
Education at glance, OECD Indicators 2001
París, Organisation for Economic Co-Operation and Development

OECD (2002)
Education at glance, OECD Indicators 2002
París, Organisation for Economic Co-Operation and Development

OECD (2002a)
Financing Education-Investments and returns, Analysis of the World Education Indicators 2002 Edition
París, Organisation for Economic Co-Operation and Development

OECD (2004)
Revisión de políticas nacionales de educación, Chile

Parsons, W. (1995)
Public Policy: An introduction to the theory and practice of policy analysis
Cheltenham, UK, Edward Elgard

- Psacharopoulos, G. y H. Patrinos (2002)
Returns to Investment in Education: A further Update. Policy Research Working Paper Series N o 2881, Vol. 1
Banco Mundial
- Raczynski, D. y A. Canales (2000)
Diseño, desarrollo e implementación de un sistema de información pública sobre características de los programas y carreras técnicas, profesionales y de licenciatura ofrecidos por las instituciones de educación superior, informe final de consultoría, Comisión Nacional de carreras de pregrado y Corporación de Investigaciones Económicas para Latinoamérica (CIEPLAN)
Santiago, Chile
- Salas, V. Aranda, R. (2004)
Estructura de los aranceles universitarios en Chile, documento de trabajo N° 59, junio
Departamento de Economía, Universidad de Santiago de Chile
- Schwartzman, S. (2003)
Quality standards and globalization in Higher Education, presentación en la Conferencia Bienal sobre aseguramiento de la calidad en Educación Superior (INCAE)
- Stiglitz, J. (2000)
Economics of the public sector, Tercera Edición
Nueva York/Londres, W.W Norton & Company
- Sutherland, R. y S. Pozzi (1995)
The changing mathematical background of undergraduate engineers
Londres, Engineering Council
- UNESCO (2002)
Education Statistics
Montreal, Institute for Statistics, United Nations Organization for Education, Science and Culture
Disponible en http://portal.unesco.org/uis/ev.php?URL_ID=5187&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201
- United Kingdom Funding Bodies (2001)
Research Assessment Exercise; Research reports
Gran Bretaña
Disponible en <http://www.hero.ac.uk/rae/>
- U.S Department of Education (1995)
Remedial Education at Higher Education,
USA, National Center for Education Statistics
- Williams, G. (1991)
Markets and Higher Education, Higher Education Management 3
París, Organisation for Economic Cooperation and Development
- Zemsky, R.; Oedel, P. (1983)
The structure of college choice, New York College Entrance Examination Board



Otras Publicaciones sobre Desarrollo Humano PNUD - Chile

Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 1996

Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 1998
Las paradojas de la modernización

Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 2000
Más sociedad para gobernar el futuro

Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 2002
Nosotros los chilenos: un desafío cultural

Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 2004
El poder: ¿para qué y para quién?

Serie Temas de Desarrollo Humano Sustentable

- N° 1 Globalización, Identidad y estado en América Latina, Manuel Castells.
- N° 2 Desarrollo humano y globalización, discursos de: S.E. el presidente de la República Don Eduardo Frei Ruiz-Tagle; directora regional para América Latina y El Caribe del PNUD, srta. Elena Martínez; y secretario ejecutivo de la cepal, sr. José Antonio Ocampo.
- N° 3 Índice de desarrollo humano en Chile 1990-1998
- N° 4 La globalización exige un nuevo contrato social, Pierre Rosanvallon
- N° 5 Desarrollo humano en las comunas de Chile
- N° 6 Chile: Informe sobre capacidad tecnológica, José Joaquín Brunner
- N° 7 Internet en Chile: Oportunidad para la participación ciudadana, Claudio Orrego y Rodrigo Araya
- N° 8 El índice de desarrollo humano en la población mapuche de la región de la Araucanía. una aproximación a la equidad Interétnica e Intraétnica, universidad de la frontera y PNUD Chile
- N° 9 Transformaciones culturales e Identidad Juvenil en Chile



**PROGRAMA DE LAS
NACIONES UNIDAS
PARA EL DESARROLLO**

Av. Dag Hammarskjöld N° 3241
Teléfono: (56 2) 337 2400
Fax: (56 2) 337 2444
Santiago - Chile
www.pnud.cl
www.desarrollohumano.cl

**Nuestra
Riqueza**



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DE CHILE**

Alameda 1371
Teléfono: (56 2) 390 4000
Santiago, Chile
www.mineduc.cl