

La experiencia chilena de retención de estudiantes en la universidad

The Chilean Experience on University Students' Retention

Sebastián Donoso D., Gonzalo Donoso T. y Claudio Frites C.*

Resumen

Se enfoca la temática de la retención de estudiantes en la educación superior chilena, esencialmente referida al nivel universitario, describiendo la arquitectura del sistema y los procesos de selección implementados, para, en función de estos antecedentes, dimensionar el problema y revisar las medidas más recurrentes de mitigación de sus efectos negativos. Se concluye con orientaciones de políticas para el sistema.

Palabras clave: Retención estudiantil, universidades chilenas

Abstract

This article focuses on the issue of student retention in higher education in Chile, particularly at the university level. It describes the system architecture and the selection processes implemented. Based on this background information, it measures the problem and reviews the extent of recurrent negative mitigation. The article concludes with policy guidelines for the system.

Key words: students retention, chilean universities

* Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca, Chile. Contacto: sdonoso@utalca.cl. Institución integrante de la RedAGE. Estudio financiado por el Consejo Nacional de Educación de Chile y el Proyecto ALFA ACCEDES de la Unión Europea

1. El sistema de educación superior chileno: características principales

El sistema de educación superior chileno es estructuralmente complejo, en atención a los cambios generados por la reforma del año 1980, que implicaron al sistema educativo en su conjunto. Hasta entonces la enseñanza superior estuvo reservada solo a las universidades, lo que cambia, incorporando otros dos tipos de instituciones dentro de esta categoría, a saber: los centros de formación técnica (CFT), como primer nivel, y los institutos profesionales (IP), manteniéndose las universidades como el nivel superior de la enseñanza terciaria.

Un segundo aspecto considerado por la Reforma señalada fue la inclusión del racional del mercado en la forma de financiamiento de este nivel de enseñanza y la opción de integrar nuevas instituciones, predominantemente de origen y capitales privados. Al año 1980 existían en Chile ocho universidades en el país, dos de las cuales eran de carácter estatal, con fuerte presencia nacional, y seis de naturaleza privada, tres pertenecientes a la Iglesia católica y tres corporaciones de derecho público. La reforma de 1980 segmenta estas instituciones, pasando muchas de las sedes de entonces -localizadas en regiones (provincias)- a constituirse en centros universitarios autónomos. Esto implicó que este tipo de instituciones, denominado de universidades públicas o tradicionales sean agrupadas en una entidad denominada Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH¹); en el caso chileno está compuesto por dieciséis universidades estatales y nueve privadas.

Todos estos centros de enseñanza superior tienen en común que reciben un subsidio financiero basal del Estado, que se denomina Aporte Fiscal Directo (AFD), y que corresponde a un porcentaje de los recursos requeridos para su funcionamiento, que van entre el 20 y el 50% del total demandado para operar (Donoso y Schmal, 2006). Esta situación introduce de lleno una consideración clave para comprender esta reforma de inspiración neoliberal: implicó traspasar parte substantiva de los costos de la formación de las titulaciones de pregrado a las familias de los estudiantes, siendo el primer país de América Latina en adoptarlo (OCDE, 2009: 245), consistente con la primera generación de reformas al Estado de esos años propuestas desde los bancos e instituciones multilaterales internacionales. También es importante comprender que este proceso se ha mantenido y profundizado en todos estos años (incluyendo el año 2012), implicando una serie de conflictos políticos y sociales de mag-

1 Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), entidad que es presidida por el Ministro de Educación de turno y cuyo vicepresidente es uno de los rectores de las universidades que lo conforman, elegido por votación entre sus pares.

nitudo originados desde lo educacional, con fuertes estallidos sociales, primero en el año 2006, y con mayor vehemencia y duración, más tarde, durante el año 2011 y parte del 2012.

Un tercer elemento clave para comprender el sistema de educación superior chileno es el importante número de instituciones privadas que se incorporan al sistema, a saber: primero, todos los centros de formación técnica e institutos profesionales que son eminentemente privados, y todas las universidades nuevas (que no sean producto de las anteriores a 1980) también son privadas. Registros oficiales del Ministerio de Educación indican que hay 173 instituciones de educación superior, de las cuales 16 son universidades estatales; 9, universidades privadas con subsidio estatal; 35, universidades privadas creadas a partir del año 1981 en adelante; 45, institutos profesionales (IP) y 68, centros de formación técnica (CFT). Para el año 2011, la tasa de cobertura del sistema era del 39% (población de 18 a 24 años) y atendía a más de un millón de estudiantes (MINEDUC, 2012). De esta forma, Chile aumentó significativamente el acceso a la educación superior; siguiendo la clasificación de Trow² (2006), se lo considera –efectivamente– un país con un sistema de acceso masivo.



Paul Klee

La gran expansión de la matrícula de pregrado en el país, la cual se ha cuadruplicado en los últimos veinte años (Urzúa, 2012:5), se ha sustentado en el financiamiento privado. Si bien esto ha implicado incorporar segmentos sociales de la población que tradicionalmente no participaban de ella, con cifras que superan el 20% de cobertura de estudiantes de los primeros dos quintiles socioeconómicos (más vulnerables) en la enseñanza superior, también estos mismos estudiantes representan el 50% de los alumnos que fracasan en este nivel de enseñanza (OCDE, 2009), esencialmente por falta de soporte académico, políticas muy débiles de apoyo estudiantil, un sistema de becas muy restringido y, además, por el alto costo de los aranceles –especialmente de la formación universitaria–, que son pagados por muchas familias en forma directa o indirecta por créditos (los aranceles universitarios son los más altos del mundo en términos del valor adquisitivo equivalente, según OCDE (2009).

2 A partir de estudios internacionales comparados de cobertura, propone las categorías de sistemas de educación superior de élite (0-15%), masivos (16-50%) y de acceso universal (50% o más).

El problema central es que esta política expansiva de la matrícula no ha tenido, en forma concomitante, medidas efectivas sustentadas –igualmente– en una política de retención de estudiantes que asegure, en los márgenes adecuados, el éxito de la población más vulnerable, registrándose tasas de fracaso que en los primeros dos años del sistema son –conservadoramente– del 30 al 40% de la matrícula total, con comportamientos muy heterogéneos entre las diversas formaciones y centros de formación superior (MINEDUC, 2009, 2012; Donoso, Donoso y Arias, 2010). En la raíz de este proceso se encuentran los enormes desequilibrios de toda índole que presenta la sociedad chilena (Cavieres, 2011). Si bien este fenómeno no es nuevo ni menos privativo de esta época, por cuanto Chile evidencia un largo historial de desigualdad social y educativa (Ahumada, 1958, Hamuy, 1961, Illanes 1991), el cual se acrecienta con los años de la dictadura y se consolida en democracia, los procesos sociales del último tiempo son los que afectan de manera determinante a la presente generación de estudiantes (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2008; Hsieh y Urquiola, 2002, 2006; Tokman, 2002; Corvalán, 2003; Donoso y Arias, 2011; Drago y Paredes, 2011; Treviño y Donoso, 2010; Mizala y Torche, 2012)

2. Acceso y permanencia en la universidad

Las demandas de acceso a la educación superior han crecido exponencialmente desde el año 1981 a la fecha, con mayor fuerza en la últimas dos décadas, lo que se ha traducido en mayor cobertura de la población en edad respectiva (18 a 24 años) del orden del 40% del total. Esta mayor demanda se ha centrado sobre el sistema universitario con algo más de 7 matriculados por 10 del sistema en su conjunto, correspondiendo los 3 restantes a los institutos profesionales y/o centros de formación técnica. En razón de ello, el trabajo se centra en la temática universitaria, atendiendo a que bajo esta denominación, igualmente, se precisan un conjunto de demandas. No obstante esta constatación, que se explica además por el auge de las instituciones de educación terciaria, resulta complejo estimar la demanda, porque no existe un sistema único de postulación, sino que –conforme a lo expuesto– hay varios sistemas que operan simultáneamente. El estimador *proxy* más adecuado corresponde al número de participantes que anualmente rinden las pruebas de selección a las universidades del CRUCH, dado que estas pruebas son referentes también para muchas instituciones no CRUCH. Este registro da cuenta de la voluntad expresa de aquellos que efectivamente quieren ingresar a la educación terciaria y se presentan a rendir los exámenes respectivos. Técnicamente no se considera el número de inscritos en la prueba como intención de participar, debido al hecho de que, desde que se subvenciona por parte del Estado a gran parte de los inscritos el valor que deben cancelar quienes deseen rendir los

exámenes, la brecha entre quienes se inscribían y finalmente no asistían a su rendición se amplió, aproximadamente, del 5 al 13% del total de participantes (DEMRE, 2013)³.

En el cuadro 1 se expone el número de participantes en los procesos anuales que rinden los exámenes y posteriormente postulan a las universidades. Para realizar efectivamente una postulación a las universidades del CRUCH o adscritas a esta modalidad de selección, se requiere haber alcanzado al menos un promedio ponderado de 450 puntos (considerando la prueba de lenguaje y de matemáticas); en tanto se supere esa cifra, los puntajes son mejores. Ello explica por qué hay una reducción significativa de participantes entre quienes rinden las pruebas y finalmente postulan a las universidades, dado que, por razones técnicas, los puntajes se asimilan a la curva normal, de forma que siempre una proporción no va a alcanzar el puntaje necesario para postular⁴. El cuadro expone las cifras de los participantes que rindieron las pruebas en el año respectivo, expresada en valores absolutos y en la tasa de postulantes sobre los que rinden.

Cuadro 1
Participantes que rinden y postulan al sistema de UES tradicionales

Año del proceso	Rinden los exámenes	Postulan a las universidades	Tasa de postulantes/ rinde
2012	231170	116336 *	50,32
2011	250308	84612	33,80
2008	216892	81909	37,80
2006	181314	77765	42,90

* Incluye siete universidades privadas que se integraron al sistema de selección del CRUCH.

Se observa un aumento en la cantidad de participantes, que tiene su momento de mayor auge en la admisión 2011, reduciéndose para el último proceso, pese a que se agregaron siete universidades privadas y, como se esperaba, aumentaron significativamente las vacantes ofertadas por esta vía, en razón de ello, se expandió la tasa postulantes sobre los que rinden. Históricamente

3 Para el análisis de la temática se han considerado los datos proporcionados por la entidad encargada del proceso de selección de estudiantes a las universidades: el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) de la Universidad de Chile, que es la encargada de administrar este proceso; por ende, la información que se expone en esta sección proviene en su totalidad de los registros públicos de esta unidad.

4 Un tema técnico no resuelto satisfactoriamente es la determinación del puntaje mínimo para postular, que debería tener un correlato empírico con su condición habilitante para seguir estudios superiores, siendo este aspecto el que está en constante duda.

las universidades tradicionales aceptaban aproximadamente 1/3 de quienes rendían las pruebas (Donoso, 2003), estándar que ha ido cambiando conforme la competencias de las universidades privadas se ha hecho más fuerte.

En el siguiente cuadro se expone la relación de los postulantes según año de egreso. Los datos mantienen las tendencias definidas: un fuerte predominio de los egresados de cada año, con una presencia importante de egresados de años anteriores, usualmente de los últimos tres años. Y lo que es más relevante, proporcionalmente los postulantes de años anteriores obtienen mejores resultados relativos, es decir, tienen mejores posibilidad de ingreso, por efecto de madurez, entrenamiento, etc., logran mejores puntajes, cuestiones que las pruebas no logran controlar debidamente, pese a sus sofisticados procedimientos de confiabilidad y validez.

Cuadro 2
Postulantes que rinden las pruebas y postulan según año de egreso de secundaria

Año	Participante	Rinden	Postulan		
		Nº	% rinden	Nº	% respecto rinden
2012	Año	166492	72,8	69112	41,5
	Años anteriores	64678	38,0	31036	48,0
2011	Año	179253	71,6	52625	23,4
	Años anteriores	71055	38,4	31987	45,0
2008	Año	155947	71,9	51896	33,3
	Años anteriores	60945	38,1	30013	49,2
2006	Año	129969	71,7	48749	37,5
	Años anteriores	51345	38,3	29016	56,5

Los postulantes de años anteriores conforman un grupo más heterogéneo que los de la promoción del año. El primero lo componen quienes no ingresaron a la educación superior, sea por no tener el puntaje requerido, no haber sido seleccionados en la carrera de su interés o por haberse retirado de los estudios superiores –usualmente porque estudiaban algo que no era de su interés- para concentrarse en su opción de reingreso, como también por no haber tenido buenos resultados en la educación superior y reintentar su ingreso a otra carrera o a la misma en otra universidad.

En la medida que el sistema terciario chileno ofrece opciones de formación con mayor amplitud territorial y compatible con la vida laboral, el grupo de postulantes sobre la edad normal se ha ido reduciendo a los egresados de las últimas promociones que buscan reingresar, pues muchos de ellos están o han estado en la educación superior (Donoso *et al.*, 2010).

Entre los temas críticos de la educación superior se encuentran: el sistema de ingreso (pruebas y puntajes) de estudiantes a las universidades, el financiamiento de los estudios, y estrechamente asociado a ello, el sistema de créditos y aranceles de las carreras. Derivado de todo lo anterior está el gran problema del lucro (ganancia económica excesiva) de las instituciones de enseñanza superior. También se considera en estas materias el impacto de éstos y otros aspectos en la retención y fracaso de los estudiantes en la enseñanza superior (CONFECH, 2011).

Los requisitos obligatorios mínimos para ingresar a la enseñanza superior están definidos en la Ley General de Educación, en su artículo 42, el cual señala que “La licencia de educación media permitirá optar a la continuación de estudios en la Educación Superior, previo cumplimiento de los requisitos establecidos por ley y por las instituciones de educación superior”. La licencia de educación media será otorgada por el Ministerio de Educación, cumplidos los requisitos del Artículo 40 de la LGE: “Los establecimientos reconocidos oficialmente certificarán las calificaciones anuales de cada alumno y, cuando proceda, el término de los estudios de educación básica y media. No obstante, la licencia de educación media será otorgada por el Ministerio de Educación”. Es decir, se requiere obligatoriamente haber aprobado la enseñanza secundaria para continuar estudios superiores. En el articulado señalado se establece la facultad de las instituciones de educación superior de agregar otros requisitos.

Esta situación marca importantes diferencias entre los diversos tipos de instituciones de educación superior en el país, esencialmente en el nivel universitario. Materia no menor, si se tiene en cuenta que desde el año 1930 se instaló un proceso único de selección de estudiantes en las universidades chilenas pertenecientes al CRUCH, primero mediante pruebas de respuesta abierta por áreas temáticas (bachillerato) luego, de 1967 en adelante, por la Prueba de Aptitud Académica, batería de diversos test de respuesta alternativa, y a partir del año 2004 por la Prueba de Selección Universitaria (PSU), una variante de la anterior con ciertas adecuaciones no exentas –igualmente- de controversia.

Desde el año 1981, con la puesta en marcha de la Reforma, los sistemas de acceso a la educación superior se diversificaron. Las instituciones de los niveles iniciales del sistema, centros de formación técnica e institutos profesionales, utilizan diversos ponderadores, usualmente calificaciones de enseñanza secundaria. Algunas de esas instituciones, como también ciertas universidades privadas, emplean referencialmente los resultados del sistema de selección del CRUCH, aunque sea requerido más como informativo que como factor determinante del ingreso al centro de estudios, y en algunas carreras e instituciones

con mayor demanda, aplican algunas pruebas con fines selectivos. No obstante, en las universidades privadas creadas a partir de la Reforma se asumieron criterios diferentes, prescindentes de los señalados para el CRUCH; incluso en algunos *holdings* educacionales que tienen establecimientos de enseñanza secundaria y superior existen sistemas “ensamblados de paso de uno a otro nivel”⁵. Sin embargo, el proceso de selección a las universidades tradicionales (CRUCH), basado en una batería de pruebas más las calificaciones de enseñanza secundarias –ponderadas–, sigue siendo el mecanismo rector en esta materia y es usado como referente por las demás universidades. Esto se confirma por el hecho de que siete universidades privadas creadas post 1981 solicitaron incorporarse al sistema de selección de estudiantes pruebas del CRUCH, siendo implementado ello en el reciente ingreso de los años 2012 y 2013, se espera, con fundamentos, que este número aumente para las admisiones de los años 2014 y siguientes, que ya están en proyección.

Las universidades CRUCH tienen diversos sistemas de ingreso especial, denominados de equidad, de talentos u otros, que ponderan con distinto peso algunas variables, a fin de corregir por criterios socioeconómicos o de vulnerabilidad de los postulantes los procesos de selección que suelen tener ciertos sesgos que favorecen a la población de mayor capital social. Estos mecanismos son muy variables respecto de su incidencia en el total general de vacantes, estimándose en promedio del orden del 15% del total de la admisión los que ingresan por este tipo de mecanismos especiales. También se estima que otro tanto de estudiantes equivalente al señalado ingresa por otros mecanismos (programas especiales, traslados de carreras (o de titulaciones), continuación de estudios de niveles inferiores a superiores, etc.), como también sistemas diferidos en el tiempo, es decir, a segundo semestre del mismo año, u otras modalidades afines.

Pese a que no existen estadísticas agrupadas de los otros componentes del sistema para poder emplearlas con fines comparativos, un reciente estudio de los impactos de estos procesos en la retención de estudiantes en las universidades tradicionales (Bravo *et al.*, 2012), da cuenta que la retención de estos estudiantes supera en aproximadamente un 5% a la de los estudiantes ingresados por el sistema regular, alcanzando un 74% en los primeros años para el grupo especial. Es importante dejar sentado que el tema de la selección de estudiantes en el sistema de educación superior chileno es una materia en constante debate técnico y político. Si bien la cifras macro dan la idea de que no hay problemas al respecto –en tanto los inscritos en el proceso son aproxi-

5 Sistema de cupos “protegidos” en la educación superior que garantizan algunos establecimientos de enseñanza secundaria a los estudiantes que cumplen determinados requisitos. Son mecanismos empleados por entidades de los mismos propietarios o bien con convenios al respecto. En algunos casos cerca del 50% de las vacantes de primer año están “cautivas o asignadas previamente” por este sistema.

madamente equivalentes al número de egresados anuales del sistema escolar secundario-, ciertamente estas cifras ocultan muchas realidades, en especial que cerca de un 40% de los postulantes anuales son egresados de años anteriores, como también que las tasas de titulación se mantienen estables, pese al aumento de estudiantes en el sistema; también que la deserción sigue siendo relevante cuantitativamente (se analiza en detalle más adelante), aspectos que en su conjunto dan cuenta de la necesidad de mejorar el sistema de selección, tanto en lo que tiene que ver con su capacidad predictiva como también en sus términos de equidad, cuestiones que tienen y tendrían directo impacto en la materia de retención de estudiantes.

3. El abandono en la educación superior

Una de las principales consecuencias de esta expansión de las vacantes es que la conformación del estudiantado ha variado sustancialmente en factores claves, siendo las instituciones bastante pasivas en aproximarse a estos cambios con nuevas propuestas de relación con sus estudiantes. La incorporación de muchos alumnos que son primera generación de su familia en la educación superior no solamente es un importante logro de movilidad social, sino que trae consigo responsabilidades que los centros universitarios no tenían del todo claro, y cuya respuesta en esta materia no ha sido lo ágil que ameritaba el problema, al tenor de los resultados registrados al respecto.

En este marco, destacan como factores claves para resolver adecuadamente las consecuencias de estas políticas, por una parte el soporte general que presta el centro de educación superior al estudiante para su adecuado desempeño en la institución, y en segundo lugar, los modelos de enseñanza y de aprendizaje propuestos y aplicados, en tanto reflejan la nueva realidad de estudiantes a la que se enfrentan. Estos estudiantes poseen prácticas de trabajo y de estudio usualmente disímiles a las convencionales, muchas de las cuales habían sido moldeadas por la familia o los docentes de enseñanza secundaria, cuestión que en la actualidad no es tal, porque la familia no maneja estos códigos y los docentes están centrados –por lo general- en los procesos de aprendizaje sometidos a medición. Estos cambios implican que las universidades deben asumir tareas que otrora se daban por sabidas o que no eran imputables a su responsabilidad, legado que amplía sus tareas en áreas en que se debe aprender de lo hecho por instituciones señeras al respecto.

Dado que el país no cuenta con políticas públicas en educación superior expresamente dirigidas a la retención de estudiantes, salvo las convencionales en esta materia, a saber: un programa de becas de arancel focalizado en la población más vulnerable, pero con cobertura parcial (Becas Presidente de la República y Becas Bicentenario), un programa de becas para estudiantes de

pedagogía pero asociado a puntajes en las pruebas de selección, es decir, no a criterios socioeconómicos de vulnerabilidad, un amplio programa de crédito en dos instrumentos –ahora- que se están igualando. También es importante el Fondo Solidario, que opera para las UES tradicionales (25 del CRUCH) con una tasa anual de interés del 2% y un subsidio asociado a ingresos contingentes, con un plazo de vencimiento de 15 años, tras de lo cual expira la deuda, y un sistema de crédito con aval del Estado (CAE), detonante de la crisis actual, con tasa anual del 5.6%, con sistema de pago contingente (10% de los ingresos mensuales), pero un subsidio más bajo y plazo más largo para pagar, los cuales se han igualado a partir de mediados de septiembre de 2012. A lo cual se suman algunos créditos públicos (CORFO), hoy en extinción. También hay un sistema de becas de alimentación y de hogares, este último de baja cobertura (JNAEB⁶). Existe la idea que este fenómeno debe ser abordado desde cada universidad, lo que se realiza bajo políticas muy diversas, dependiendo de la solvencia financiera de cada institución.

El abandono de los estudios superiores es la cara opuesta de la retención. Detrás del abandono se han venido acumulando históricamente una serie de pequeños fenómenos de distinta consideración en cada estudiante que dan por resultado esta consideración, a saber: desde debilidades del sistema de selección, pasando por aspectos motivacionales de los estudiantes, por la capacidad que han alcanzado para manejarse en ambientes de mayor libertad (madurez/inmadurez), perseverancia en las tareas académicas (y no académicas), su trayectoria como estudiante (repetencia), factores que están estrechamente asociados a su deserción del centro de educación superior y en algunos casos al abandono definitivo de los estudios. La repetencia es cuando se cursa reiterativamente una misma actividad docente, tanto por mal rendimiento como por causas ajenas al ámbito académico. En educación superior la repetencia suele presentarse predominantemente bajo dos formas: (a) referida a todas las actividades académicas de un período determinado (año, semestre o trimestre), o (b) a cada asignatura para el caso de currículo flexible. Su ocurrencia en cualquier caso se refleja en el atraso o rezago escolar, incidiendo en la prolongación de los estudios más allá de lo establecido formalmente para cada carrera. Aunque rezago y repetencia no están siempre asociados, su disociación suele ser producto de políticas de apoyo oportunas y adecuadas, o de esfuerzos muy fuertes de los estudiantes.

En esta secuencia incremental, la problemática de la retención de estudiantes muestra cuatro vertientes analíticas sobre las cuales es recomendable poner mayor atención: (i) la primera es aquella de la cual tenemos mayores antecedentes en Chile, es decir, la relación entre las características previas del

6 La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JNAEB), creada a mediados de los 60', tiene por finalidad asistir a los estudiantes del sistema educacional en estas materias

sujeto y su éxito en los primeros años en la universidad; (ii) en segundo lugar, la identificación de aquellos aspectos a los que los estudiantes le atribuyen importancia antes de graduarse; (iii) complementariamente, la descripción de experiencias diseñadas para incrementar la retención (área sobre la cual se han centrado en la actualidad la mayor parte de los trabajos sobre el tema); (iv) finalmente, el análisis de los resultados de procesos de innovación pedagógica y sus impactos en la retención (dimensión que está en pleno desarrollo).

El caso chileno no difiere en su análisis de los principales aportes teóricos explicativos de la retención en la educación superior; no obstante, el hecho de que la agudeza del factor socioeconómico familiar es más crítica y que uno de cada dos que fracasan en los primeros años provienen de los grupos más vulnerables (OCDE, 2009), teniendo en cuenta dos cosas: el peso de esta variable sobre la explicación de los resultados y el alto nivel de los aranceles de las instituciones, pagados con recursos privados (propios o vía crédito). El gran problema que se enfrenta en Chile para estudiar esta materia es que la información al respecto se considera de carácter estratégico, en razón de lo cual las instituciones no dan acceso a ella. Esto ha reducido su estudio masivo, lo que atañe a muchos campos de decisión al respecto para los cuales no se dispone de información pública (Barros y Fontaine, 2011). No obstante, el Ministerio de Educación realizó un estudio de amplia cobertura para los primeros años en la educación superior una cohorte de estudiantes (MINE-DUC, 2009).

Una síntesis de los factores explicativos de esta problemática, muchos de los cuales provienen de la no vinculación eficiente entre ambos niveles, es la siguiente:

- Se identifican como factores externos la situación socioeconómica familiar del estudiante (localización, ingresos económicos, capital social familiar). Esta situación afecta con mayor fuerza a los quintiles de menores ingresos, por ende, el tema financiero y la eficiencia en el gasto se hace más crítico (precio de la opción educativa).
- Entre los factores institucionales (que son los que con mayor facilidad las instituciones pueden): el aumento de estudiantes de los quintiles de menores ingresos que demandan mayor apoyo por su inadecuada formación secundaria; necesidad de soporte financiero para poder solventarse como estudiante (ayudas estudiantiles, créditos y becas); políticas de admisión (selectivo, no selectivo); grado de desconocimiento de las exigencias de la profesión; ambiente institucional y ausencia de lazos afectivos con la universidad.
- Entre los factores académicos destacan: formación académica previa, nivel de aprendizaje adquirido, escasa vinculación de los estudios con el

mercado laboral, falta de apoyo y orientación recibida por los profesores, falta de información al elegir la carrera, carencia de preparación para el aprendizaje y reflexión autónoma, excesiva duración de los estudios, insuficiente preparación de los profesores para enfrentar la población estudiantil que actualmente ingresa a las universidades.

- Entre los factores personales de los estudiantes destacan los motivacionales y los actitudinales: si trabaja mientras estudia, sus expectativas laborales y la posibilidad de acceder a ellas, madurez emocional; grado de satisfacción con la carrera, expectativas al egreso de la carrera en relación con el mercado laboral (Donoso, *et al.* 2010).

En tanto el mercado de postulantes en Chile anualmente proveyó generosamente y sin pausa de candidatos para las aulas superiores, las universidades se preocuparon poco de las materias comentadas, por una parte porque parecía un esfuerzo irrelevante, ya que siempre habría postulantes en abundancia, y en segundo lugar porque el neoliberalismo justificó el fracaso como un problema “privado” y no estructural o sistémico, liberando a las instituciones de su responsabilidad en esta materia, en tanto tuviesen postulantes. Por ende, bajo este último predicamento, poco y nada se avanzó en las implicancias sociales o personales, en tanto las económicas no comenzaron a aflorar como relevantes. Primero, aquéllas más directamente ligadas con la reducción de ingresos y el aumento del gasto, como en segundo orden la disminución de su eficiencia. Más adelante, las de no pago de compromisos financieros con las instituciones de parte de las familias que no habían tenido éxito en los estudios. Al final se presentan las de tipo social, como la frustración de los estudiantes y sus familias, y la poca eficiencia de esta inversión sobre la movilidad social (menor ocupación, salarios más bajos, ingreso tardío al mercado laboral, costo/oportunidad mayor, etc.).

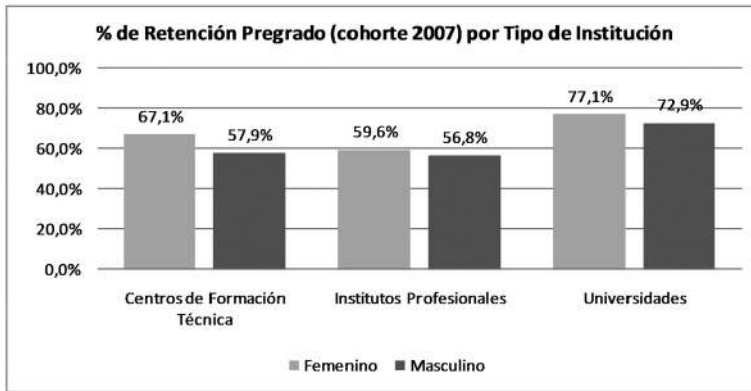
Como se estableciera en uno de los escasos estudios sobre el tema en Chile y América Latina (CINDA, 2006), la información sobre este campo del saber se encuentra dispersa e incompleta, y su acceso es muy complejo, dado que las universidades suelen clasificarla como reservada. No obstante, se identificó la situación chilena como relevante, en tanto cerca del 40% de sus estudiantes fracasaban en los primeros años de su formación, lo que posteriormente ratificó el estudio del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2009).

Para referirnos al abandono propiamente tal, lo haremos a partir de los antecedentes sobre retención, a partir del estudio señalado, el cual utilizó los datos de retención de las carreras que corresponden al porcentaje de los matriculados como estudiantes de primer año 2007 de pregrado. Estos datos se compararon con la base de estudiantes de pregrado 2008, considerando la misma institu-

ción y el año de ingreso identificado como 2007, considerándose nulos los casos de inconsistencias en los años de ingreso.

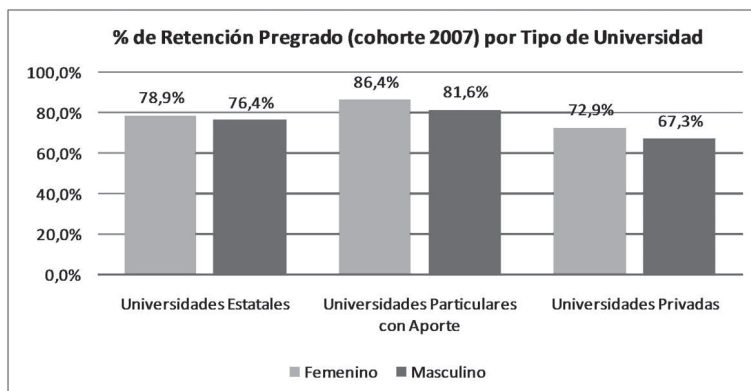
Los antecedentes dan cuenta de diferencias importantes en fracaso y/o abandono de primer año, a saber: primero, los institutos profesionales registran los valores superiores con 42% de abandono, seguidos por los centros de formación técnica, que promedian un abandono de 37,5%, finalizando con las universidades, que muestran un 25% de estudiantes en esa condición. En segundo lugar, hay diferencias por género: las mujeres presentan sistemáticamente registros de abandono menores que los hombres, fenómeno que se registra también en enseñanza primaria y secundaria. En los centros de formación técnica la diferencia es de 10 puntos y se estrecha hacia los 3 puntos, en los IP, y algo más de 4 en las universidades.

Gráfico 1



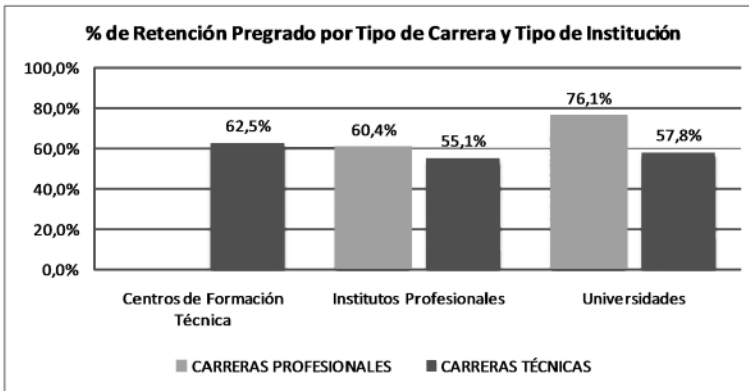
El excesivo atractivo que presentan las universidades para postulantes y estudiantes hace que la situación de los centros de formación técnica y de los institutos profesionales sea más lábil en materia de retención/ abandono que la de las universidades. No obstante, desde el año 2000 en adelante la matrícula de los IP da cuenta de un sostenido incremento del orden de 10 puntos porcentuales hasta el año 2011 (CNED, 2011: 8-9), sustentada esencialmente por un incremento de casi un 90% de las matrículas en el primer año. Pese a ello, su tasa de abandono es muy elevada, lo que da cuenta de una brecha relevante en este ámbito que marca una tarea en el plano de la retención que no es posible evadir para más adelante. En general con esta información suele temerse que estos procesos obedezcan más a estrategias de financiación institucional, por eso las exigencias sobre tasas de retención en los mecanismos de acreditación institucional son muy relevantes.

Gráfico 2



El gráfico 2 da cuenta de la situación específica de las universidades en esta materia, precisión que se debe a que son el segmento institucional que concentra la mayor cantidad de estudiantes, por ende sus efectos e impactos se multiplican. Consistente con lo expuesto, la tasa de abandono en primer año para el conjunto de universidades es del 25% de su matrícula de primer año (aproximadamente 28 mil estudiantes de un total de 124 mil). Conforme lo que se había expuesto acerca de las comparaciones entre la enseñanza secundaria y la universitaria, por género, indicándose que los resultados de los hombres en los exámenes de selección eran superiores, en este punto los hombres abandonan en mayor medida que las mujeres. Las cifras son un 2.5% más de abandono de hombres en las universidades públicas (estatales), un 4.8% más en las privadas con aportes públicos, y un 5.6 en las privadas. De igual manera, el comportamiento de los tres tipos de instituciones en términos generales es diferente, y progresivamente van cambiando en el orden de 6 puntos. Las universidades privadas con financiamiento público registran un abandono del 16.1%; las públicas, del 22.4%; y las privadas, del 29.8%, cifras que son significativas y que ameritarían estudios más detallados para determinar los factores que inciden específicamente en su ocurrencia. Otra de las materias importante se refiere a la orientación de la titulación o carrera. En tal sentido, hay diferencias según se trate de carreras de formación técnica o de formación profesional, aspectos que se exponen en el gráfico siguiente.

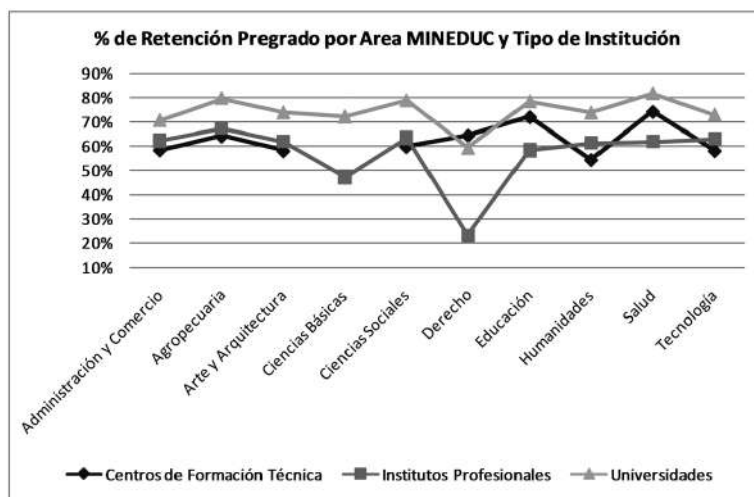
Gráfico 3



Las diferencias son notorias: en los centros de formación técnica, por ley no hay carreras profesionales; su retención es mejor (menor abandono) en este aspecto que los institutos profesionales en sus dos dimensiones, y mejor incluso que en las universidades, en las carreras técnicas. Esto se relaciona con la especialización institucional que se esperaría de un sistema tan segmentado y saturado como el chileno, lo que debería traducirse en menores tasas de abandono, en tanto sus carreras sean más consistentes con el tipo institucional. El hecho de que en los IP la diferencia entre ambos tipos de carreras sea de 5 puntos a favor de lo profesional y de casi 20 en el mismo sentido en las universidades, implica que en este nicho de formación, “carreras técnicas”, el fenómeno requiere de un análisis detallado, pues el abandono en ella es muy elevado en comparación con los otros tipos de formación.

Finalmente, para alcanzar una visión general más completa sobre el tema, se analiza la relación retención/abandono en la educación superior por tipo de institución y área del conocimiento (siguiendo la clasificación del MINEDUC Chile, que no es simétrica con la UNESCO). Se ha considerado, para estos efectos, la situación de los titulados totales por área y tipo de institución, para tener la perspectiva final sobre lo que ocurre con el abandono (Gráfico 4). La revisión de este gráfico permite formarse una idea sustantiva del tema para la cohorte en análisis. Primero, con la excepción del área de Derecho, la retención de las universidades es superior a la de los otros niveles del sistema. Segundo, las diferencias son importantes: reflejan aproximadamente 10 puntos porcentuales, y en algunos casos más que ello. Tercero, hay variabilidad institucional por áreas.

Gráfico 4



En cuarto lugar, la retención por áreas/instituciones muestra brechas relevantes, más demandante para los institutos profesionales que los centros de formación técnica. No obstante, el sistema acusa una retención que debe mejorarse como tal, sin disminuir calidad, y todas las instituciones deben atender esta tarea.

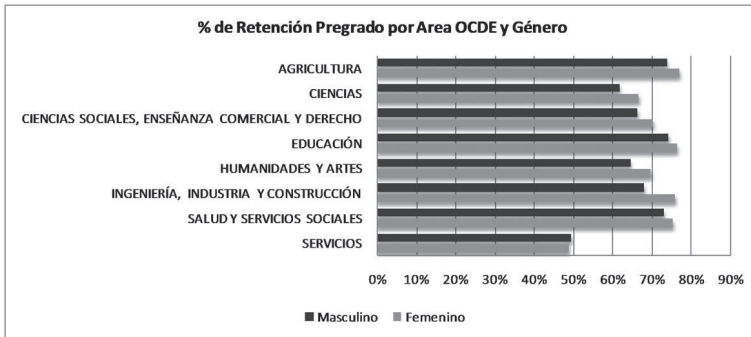
En referencia a las áreas, se aprecia cierta simetría en su presentación, reconociendo que se parte de puntos diferentes, posiblemente asociados al capital cultural y económico de la población de estudiantes, pero las áreas tienden a asemejarse en sus comportamientos. Ello demuestra que hay variables estructurales del sistema que también participan, destacando la forma de enseñar las disciplinas y las características de los docentes en términos de sus fortalezas y debilidades en el desempeño de su labor. También, excepcionalmente, podría ser que el mercado laboral no marca una diferencia entre egresados y graduados, lo que podría ser aplicable para algunas áreas con déficit muy alto de profesionales, pero ciertamente no para el conjunto de ellas.

En esta perspectiva, el área de Derecho acusa las tasas de retención más bajas, y su comportamiento es consistente en todos los niveles que se oferta. La situación de los institutos profesionales es igualmente llamativa y requiere de revisión; posiblemente la constante expansión de la carrera (y vacantes) de Derecho por las universidades (pues presenta una demanda casi inelástica) impacta decididamente esta área en los IP. Las áreas de Ciencias Básicas y de Tecnología, cuya dificultad se podría presumir, son finalmente muy semejantes –en todas las instituciones– a las de Administración y Comercio, y de

Humanidades, lo que no implica que no enfrenten esta dificultad, sino que se asemejan al promedio institucional.

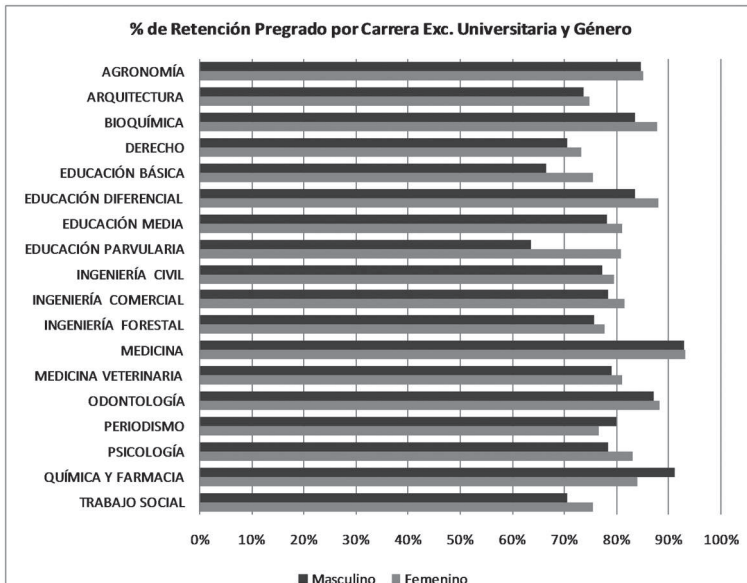
En el gráfico 5 se analiza esta situación, desglosada por área de conocimiento (OCDE) y género.

Gráfico 5



En esta clasificación las áreas presentan un comportamiento más semejante, con la excepción de Servicios. De esta manera, las que muestran mayor retención son: Agricultura, Educación, Ingeniería, y Salud. Igualmente, en todas las áreas, salvo en servicios, las mujeres muestran mejores índices de retención. Las áreas de Educación y Salud muestran las menores brechas entre los géneros; por su parte, la de Ingeniería es la de mayor brecha al respecto.

Gráfico 6



En el gráfico 6 se analiza la situación de las 18 carreras que solamente pueden ser dictadas por las universidades.

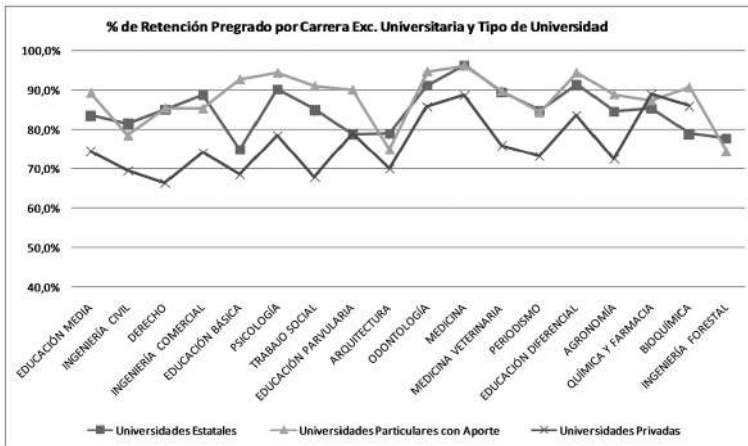
Sus resultados están dentro de lo esperado, en razón de lo que se sabía. Las carreras de Medicina y Química y Farmacia son las que tienen mayor tasa de retención, la primera con resultados por género casi idénticos, y la segunda con diferencias muy marcadas a favor de los hombres. Esta tendencia solamente se repite para la carrera de Periodismo, aunque su tasa de retención es menor significativamente a las otras dos mencionadas. En general las diferencias a favor de las mujeres suelen ser de cinco puntos porcentuales, aproximadamente.

El perfil tradicional de estudiantes dominante por género que tenían algunas carreras, hoy no es tal, con algunas excepciones menores, como se aprecia en el gráfico 6, que se remite a la retención en las 18 carreras con exclusividad universitaria. La tendencia en este caso se mantiene, para Química y Farmacia y para Periodismo, las únicas en que los hombres acusan mayor retención. En las carreras de Educación la retención de las mujeres respecto de los hombres es la que presenta mayores brechas. Por su parte, Medicina sigue siendo una carrera con alta retención y con equivalencia de género.

Como se estableció con anterioridad, hay diferencias importantes en el comportamiento por carrera y tipo de institución. Al revisar la situación específica de las carreras de rango netamente universitario (gráfico 7), se vuelven a plantear ciertos comportamientos simétricos pero con diferencias relevantes en las tasas de retención. Las universidades privadas acusan en todas las carreras tasas de retención más bajas, excepto en Química y Farmacia y en Bioquímica, que son similares a las privadas con aporte de recursos públicos. Por su parte, esta última carrera es la que presenta mayor diferencia entre las universidades estatales y las privadas, favorable a estas últimas. Pese a lo señalado, una de las carreras con mayor diferenciación de retención por tipo institucional es Educación Básica.

Las diferencias entre instituciones existen con matices por carreras; en general son más semejantes los resultados entre las universidades estatales con las privadas con aporte; no obstante en los resultados globales hay diferencias casi simétricas entre cada conglomerado institucional.

Gráfico 7



4. Estrategias de retención de los estudiantes universitarios

Las instituciones de educación superior chilenas, salvo excepciones como la Universidad de Santiago de Chile, se han caracterizado en la materia en estudio por cuatro cuestiones centrales: (i), la incorporación tardía de estrategias institucionales en este ámbito, entendiéndose por tal que por lo general esta materia se ha venido discutiendo públicamente desde hace una década o más; (ii), la implementación de estrategias de cambio gradual, con medidas probadas en otras latitudes que de innovación respecto de lo conocido no tienen mucho; (iii), la falta de evaluaciones públicas de las experiencias, y por el contrario un cierto secretismo en los resultados alcanzados; y (iv), salvo en un caso, es común que sean iniciativas no cooperativas con otras instituciones, esto es sean impulsadas en forma aislada por cada centro de enseñanza.

Ello proviene del hecho que la retención como problema es una temática en ciernes en nuestro medio, donde aún no se comprende a cabalidad su impacto social y económico, ni se entiende en toda su magnitud la red de implicancias que se derivan del fracaso en los estudios en la educación superior. Lo acontecido en Chile demuestra además, la escasa difusión de los avances teóricos y aplicados de este campo, que en las últimas tres décadas ha tenido notable desarrollo en sus diversas expresiones: social, psicológica, educacional, económica, organizacional, etc.

Los antecedentes sobre programas e instituciones en enseñanza superior que implementan iniciativas formales y sistemáticas de retención de estudiantes

se sitúan sin contrapeso en el hemisferio Norte, liderados por Estados Unidos, con iniciativas en Canadá y en el Reino Unido, a la que se suman esfuerzos aislados en la educación de otros países, incluyendo Chile. Hay por lo tanto un aclara relación entre el estatus teórico/práctico del problema y sus propuesta de solución, con el grado de implementación alcanzado encada territorio, no son dimensiones aisladas.

A semejanza de lo ocurrido en otros países, en el caso chileno la problemática de la retención ha sido orientada con mayor énfasis hacia los estudiantes de mayor riesgo social, y dentro de este grupo hacia aquellos que son primera generación en la educación superior.

4.1. Orientación y tutoría universitaria

Del conjunto de iniciativas impulsadas en el país, podría señalarse que las concernientes a estos aspectos han sido una de las más recurrentes, aunque detrás de ellas hay expresiones muy distintas. En primera instancia, existe un discurso público, establecido en la publicidad, que habla de cuestiones similares, a saber:

- (i) *Disponibilidad de consejeros vocacionales* que cuenten con el reconocimiento de estudiantes y docentes; es un factor de significación en esta materia. Es una estrategia que la literatura internacional reporta como altamente exitosa. No obstante, no se sabe si estos procesos han sido formales; es decir, nominalmente existe un profesor preocupado de guiar al estudiante en sus asuntos de vida universitaria en general, pero no se sabe si efectivamente cumple su tarea.
- (ii) *Esta figura también se identifica con la disponibilidad de mentores para los estudiantes-ayuda* en el proceso de retención, pero ciertamente se ha demostrado –en los países anglosajones– que no es determinante (personas encargadas en forma permanente del seguimiento del estudiante).
- (iii) *Una tercera línea de trabajo al respecto es el fortalecimiento de la orientación académica a grupos específicos*, esencialmente usado para estudiantes de primer año, que busca implementar iniciativas dirigidas a impulsar una planificación de su vida como estudiante, mediante equipos profesionales que les prestan apoyo, y en algunos casos, muy específicos, coordinándose con establecimientos de formación secundaria.

4.2. Actividades académicas destacadas

Al respecto, todas las instituciones universitarias, y algunos institutos profesionales (DUOC, INACAP, por mencionar algunos), impulsan iniciativas en esta materia, aunque de distinta profundidad y extensión.

- (i) Atendiendo estas consideraciones, en lo que respecta a estudiantes de primer año en la enseñanza superior, lo más frecuente es el desarrollo de cursos previos o bien integrados a los currículos de las carreras, esencialmente del primer año, aunque muchos centros universitarios los extienden al segundo año, en iniciativas que buscan dejar instalados *apoyos de aprendizaje para estudiantes*, mejorando las técnicas de aprendizaje comprensivo, de lectura e instrucción adicional mediante aprendizaje activo⁷ (cursos remediales).
- (ii) En estrecha relación con lo anterior, un grupo bastante menor de centros superiores de enseñanza impulsa preferencialmente también *iniciativas para estudiantes de primer año*, a saber: seminarios para novatos, comunidades de aprendizaje y otros apoyos en esta línea (apoyo de estudiantes de cursos superiores).
- (iii) También se llevan a cabo masivamente, usualmente con cobertura mediática para efectos de incrementar la postulación de estudiantes, *actividades co-curriculares* en los centros de enseñanza secundaria, con la participación de docentes de esos centros y de la institución de educación superior. Es una estrategia que por un tiempo se creyó exitosa, pero que muestran resultados menores en el ámbito internacional.
- (iv) Una de las estrategias de mayor éxito en todas las latitudes corresponde *al acceso a programas curriculares de formación específica en ciencias*. Estos asumen un rol propedéutico, aún cuando poseen exigencias importantes. A su vez, sus acciones incluyen el desarrollo de capacidades necesarias para alcanzar con éxito las competencias vinculadas a su desempeño en el primer año de enseñanza superior⁸. Esta modalidad de trabajo impulsada desde la enseñanza media es escasa; no obstante, en la universidad -primeros años- es masiva, con cursos obligatorios en esta forma, o con ingresos directos de estudiantes a programas de “Bachillerato” que apuntan a habilitar a los estudiantes para que en el tercer año se integren a una titulación específica. Esta iniciativa es la de más larga data en Chile, ha tenido expresiones iterativas desde los años 60 en la Universidad de Concepción, con el famoso programa propedéutico, suprimiéndose en el oscuro proceso educativo dictatorial y reapareciendo en los años 90 en la Universidad de Santiago, y en otras como programas de ciclos básicos, que posteriormente, con el apoyo de ONGs, han impulsado otras universidades (La Frontera, Universidad Cardenal Silva Henríquez, etc.).

7 Forma de aprendizaje tendiente al diseño grupal, centrándose en exponer a los estudiantes a situaciones reales, donde lo relevante es adquirir la competencia y no la obtención de una calificación.

8 Se incluyen experiencias de “matrícula dual”, orientadas a coordinar las escuelas secundarias con los colleges, para adelantar créditos precisamente mientras cursan secundaria, con el fin de favorecer la transición de los alumnos de bajos ingresos. En general estos programas son exitosos para estimular la retención, como ha sido reportado entre otros por Hearn y Holdsworth (2005: 135 -154) y Taylor Smith *et al.* (2009).

4.3. Programas de formación del profesorado

Se trata de las iniciativas de mayor difusión y cobertura en esta materia, como asimismo la más antigua dentro de la familia de estrategias y medidas pro-retención. Desde hace por lo menos dos décadas algunos planteles públicos y otros privados del ámbito tradicional –sin excluir otros centros privados– impulsan medidas masivas en este plano. No obstante, en las universidades más antiguas del sistema chileno hay programas de pedagogía universitaria desde los años 70, sólo que inicialmente fueron iniciativas aisladas o fragmentadas a cuestiones más bien operativas, que con el pasar del tiempo y de la complejidad de los procesos derivados de la heterogeneidad de la población y diversificación disciplinar se fueron transformando en instancias de formación y capacitación mayores.

También en el ámbito de la enseñanza de la salud, hay programas docentes instalados (programas u oficinas de formación médica) que desde hace más de 30 años han venido apoyando a los docentes de estas carreras (Medicina, Odontología y otras), impulsados como factores claves para alcanzar las altas tasas de retención de estudiantes que caracterizan esta área. Esta situación no fue emulada por otras disciplinas, sino hasta mucho tiempo después, con la instalación de los programas de formación docente para académicos, producto del incremento de la competitividad del sistema.

En este plano, se identifican primero los cursos dirigidos a la formación didáctica de los docentes que no tenían formación pedagógica, y posteriormente se agregaron procesos formativos en técnicas de evaluación. Con el pasar del tiempo, estos cursos se estructuraron en programas sistemáticos, sean diplomados en esta materia o en pedagogía universitaria, como inicialmente se llamaron, varios de los cuales escalaron posteriormente a programas de magister en este ámbito.

El auge de estos procesos ha sido, como se señaló, la iniciativa más masiva por reducir algunos efectos negativos de la docencia sobre los estudiantes, derivados de la inexperiencia de los profesionales de otras disciplinas en este campo, por la vía de mejorar las competencias en este plano.

Un número importante de centros de educación superior imparte estos programas con características de obligatoriedad para sus docentes, sean de planta regular o parcial. Algunos centros exigen la habilitación docente vía estos mecanismos, como condición para permanecer en la institución, otras universidades, más exigentes, ofrecen estos programas a sus académicos y es condición para adquirir la permanencia y luego la promoción jerárquica al respecto. Un número reducido de universidades exige a los académicos una formación más

permanente, es decir, actualizaciones cada cierto tiempo en cuestiones didácticas y evaluativas, independientemente de que años atrás las hayan realizado.

No se conocen evaluaciones sistemáticas de estos procesos, asociadas a su impacto, ni tampoco se sabe de líneas de base que permitan generar comparaciones sólidas al respecto. Sin embargo, se entiende que es complejo evaluar estos impactos, pues se encuentran asociados, a veces con carácter de indivisible, con otros componentes. En razón de ello, se entiende que son importantes, de allí que los centros de enseñanza superior, insistan en esta estrategia, se masifiquen y se hagan más completas y actualizadas.

4.4. Programas de compensación económica

El sistema de educación superior chileno, desde el punto de vista institucional, posee un conjunto de iniciativas (programas) destinadas al apoyo, soporte y/o compensación económica de los estudiantes. Esto no implica que necesariamente hayan sido diseñados como instrumentos pro-retención, sino que aportan a este objetivo, porque su diseño proviene de los temas de equidad, que ciertamente están directamente vinculados.

Los antecedentes de financiamiento que se analizan corresponden al informe emanado por la Contraloría General de la República para el año 2011⁹ al conjunto de recursos otorgados a los estudiantes de educación superior. Comprende Créditos, Becas de arancel y Otras becas. En materia de créditos corresponden a: Crédito con Aval del Estado (CAE) y el Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU).

Por otro lado, las Becas de Arancel son un beneficio que cubre parte o el total del arancel de las carreras. Para su postulación cada beca posee requisitos distintos, y entre los principales se encuentran las becas del sistema, que son: Bicentenario, Nuevo Milenio y Juan Gómez Millas, más las que algunas instituciones poseen desde fondos propios o de convenios con empresas.

Respecto de los créditos, el primero tipo (CAE), vigente desde el año 2006, es un instrumento para el pago (parcial o completo) del arancel de una carrera de pregrado; posee dos tipos de avales: (i) el de la institución de educación superior respectiva en la que estudia (rá) el alumno y (ii) el del Estado, que es garante hasta que el alumno haya pagado el crédito completo. El crédito del fondo solidario está disponible para los estudiantes de las universidades que reciben aportes basales del Estado (CRUCH), para financiar parte o el total del

9 Contraloría General de la República (2012) Financiamiento Fiscal a la Educación Superior 2011. División de Análisis Contable, Área de Empresas Públicas, Santiago de Chile, abril, 80 p.

arancel de una carrera, el cual se paga a partir del segundo año de egreso, pagando anualmente una suma equivalente al 5% del total de ingresos que haya obtenido la persona el año anterior, en tanto haya superado la línea del ingreso mínimo (retornos contingentes).

En materia de becas, se incorporan además las de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y la Becas Nacionales de Postgrado, que otorga la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. Ambas entidades públicas pertenecen al Ministerio de Educación, pero son de gestión autónoma. Estas becas, según sea el tipo, suelen tener aportes en alimentación, libros, etc.

Beca Nuevo Milenio (BNM), para estudiantes de escuelas municipales o privadas subvencionadas que se matriculan en cursos técnicos de nivel superior en CFTs aprobados por el MINEDUC o en programas profesionales impartidos por IPs autorizados y acreditados; están en los dos quintiles de ingreso familiar más bajo; y tienen un NEM de 5.0 o superior.

Becas de Excelencia Académica (BEA), para el cinco por ciento de los alumnos que se gradúan de cada uno de los establecimientos de enseñanza media municipales o particulares subvencionados, que se matriculan en universidades del CRUCH o universidades privadas acreditadas, CFTs o IPs; están en los dos quintiles más bajos de ingreso familiar; y tienen 475 puntos o más en la PSU o (si se matriculan en un CFT o IP) si tienen un NEM de 5 o más.

Beca Indígena, para estudiantes de grupos de minorías étnicas definidas que están en los dos quintiles más bajos de ingreso familiar y que tienen un NEM de 5.0 o más.

Programas de apoyo, para estudiantes de los dos quintiles más bajos que obtienen puntajes máximos en la PSU o que son hijos de profesores del sistema escolar.

Becas de mantención, que son becas automáticas para los beneficiarios de la mayoría de los programas. Consisten en bonos de alimentación y dinero para subsistencia, y las administra la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB. También hay un programa de mantención para estudiantes de regiones aisladas (el extremo norte o sur o territorio insular), que consiste en una contribución.

Cuadro 3

Distribución de recursos de financiamiento estudiantil, año 2011, en millones de pesos (CLP)

Financiamiento Fiscal a estudiantes, 2011 (M\$)									
BECAS - CRÉDITOS	UP	UE	UTNE	IP	GFT	FF AA, y de Orden	Otros ¹	TOTAL	% TOTAL
Crédito con Aval del Estado (CAE)	162.535.390	12.575.063	17.309.697	36.881.457	6.810.320	239.633	243.452	236.995.012	38,2%
Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU)	-	60.723.607	49.280.715	-	-	-	-	110.004.322	17,8%
Otras Becas	18.208.742	31.088.415	25.461.811	19.517.750	13.780.837	69.795	-	108.127.450	17,5%
Bicentenario	-	51.610.388	39.756.867	-	-	-	-	91.367.255	14,8%
Nuevo Milenio	562.550	592.450	798.908	16.478.159	19.489.430	2.500	-	37.924.007	6,1%
Excelencia y PSU	4.533.053	5.398.071	3.907.663	953.444	490.865	19.823	-	15.302.939	2,5%
Vocación de Pedagogía	1.815.064	2.745.177	2.688.514	-	-	-	-	7.248.755	1,2%
Hijos de Profesores	1.538.500	1.946.419	1.578.707	170.250	39.000	13.500	-	5.286.376	0,8%
Valech	2.653.528	1.008.708	785.590	768.216	65.770	-	-	5.271.812	0,8%
Juan Gómez Millas	1.132.115	318.967	254.784	122.518	53.724	9.350	-	1.901.458	0,3%
Rettig	-	17.227	7.080	-	-	-	-	24.307	0,0%

El Crédito con Aval del Estado (CAE) es un beneficio del Estado que se otorga a estudiantes de probado mérito académico que necesitan apoyo financiero para iniciar o continuar una carrera en alguna de las instituciones acreditadas (según las normas académicas al respecto) que forman parte del Sistema de Crédito con Garantía Estatal. El artículo 2° de la ley N° 20.027 establece que el Estado, por intermedio del Fisco, garantizará los créditos destinados a financiar estudios de educación superior, siempre que éstos hayan sido concedidos en conformidad con las normas de esta ley y su reglamento (Comisión Ingres, www.ingresa.cl).

Por su parte, el Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU) se otorga a los estudiantes de los primeros cuatro quintiles de ingreso (socioeconómico autónomo) que se matriculen en una de las universidades del Consejo de Rectores, para financiar parte o el total del arancel de referencia anual de la carrera. Es otorgado en una unidad económica de valor constante (unidad tributaria mensual) con una tasa de interés del 2% anual. Se comienza a cancelar después de dos años de egreso, pagando anualmente una suma equivalente al 5% del total de ingresos que haya obtenido el año anterior. Este crédito es compatible con cualquiera de las becas de arancel y con el Crédito con Aval del Estado hasta un monto máximo determinado por el arancel de referencia en la carrera respectiva¹⁰. El plazo máximo de devolución es 12 años, en general, y 15 en caso que la deuda sea superior a 200 UTM. Aunque se trata de instrumentos de cobertura amplia, ello no significa que den plena solución a las demandas. Por ejemplo los aranceles de referencia coinciden -en oportunidades- con los reales, pero suele existir brechas, las que no cubren estos

10 Los aranceles de referencia son un instrumento legal y público empleado para fijar el monto de crédito (CAE) que se aportará, conforme una tabla de carreras, instituciones y años de acreditación, es decir, pueden existir diversos tramos para la misma carrera según instituciones diferentes.

créditos, requiriendo el estudiante y su familia obtener recursos adicionales, muchas veces del sistema crediticio convencional, para cubrir estas diferencias, que, según el caso, pueden ser muy importantes.

Cuadro 4

Distribución Financiamiento Fiscal a estudiantes en las universidades del CRUCH, 2011(M\$)

SIGLA	BECAS		CRÉDITOS		BECAS + CRÉDITOS	% APORTE
	DE ARANCEL	OTRAS	FSCU	CAE		
UCHILE	12.325.924	7.690.700	7.896.322	2.586.023	30.498.969	9,9%
USACH	10.796.191	3.794.661	5.778.676	1.793.104	22.162.632	7,2%
UV	6.861.276	2.749.353	7.725.125	2.572.082	19.907.836	6,4%
UBB	5.308.067	2.527.444	6.522.490	630.502	14.988.503	4,8%
UFRO	5.162.109	2.801.054	4.348.911	480.691	12.792.765	4,1%
UTALCA	4.772.574	1.591.986	4.371.086	923.550	11.659.196	3,8%
UPLA	2.725.593	1.436.833	4.219.443	705.654	9.087.523	2,9%
UTA	1.938.449	1.498.192	4.401.147	634.393	8.472.181	2,7%
UTEM	2.915.165	1.344.859	3.244.180	15.980	7.520.184	2,4%
ULS	2.693.078	1.230.575	3.265.058	3.143	7.191.854	2,3%
UNAP	1.380.964	934.734	2.013.404	699.751	5.028.853	1,6%
UMCE	3.153.145	749.282	760.595	-	4.663.022	1,5%
ULAGOS	954.699	999.084	1.588.609	653.198	4.195.590	1,4%
UDA	906.176	520.262	2.160.446	1.525	3.588.409	1,2%
UA	1.153.738	655.701	1.026.131	506.504	3.342.074	1,1%
UMAG	590.271	563.695	1.401.984	368.963	2.924.913	0,9%
Universidades Estatales						
UdeC	13.638.123	6.722.130	11.604.486	5.294.234	37.258.973	12,0%
PUC	5.625.188	4.455.545	4.714.473	3.321.318	18.116.524	5,8%
PUCV	6.979.460	3.020.392	4.859.119	1.416.484	16.275.455	5,3%
UACH	5.571.619	3.026.670	5.640.064	1.907.560	16.145.913	5,2%
UTFSM	5.806.464	2.080.721	5.736.881	1.343.996	14.968.062	4,8%
UCSC	3.756.434	1.931.172	4.834.139	1.773.952	12.295.697	4,0%
UCT	2.184.074	1.760.464	5.782.203	398.642	10.125.383	3,3%
UCN	2.999.812	1.266.972	3.531.731	743.354	8.541.869	2,8%
UCM	3.226.939	1.197.845	2.577.619	1.110.157	8.112.560	2,6%
TOTAL	113.425.532	56.550.326	110.004.322	29.884.760	309.864.940	100,0%

Fuente: Datos MINEDUC, CONICYT, JUNAEB y Comisión INGRES

Como ocurre en otras realidades, los recursos captados por las instituciones son muy diferentes y responden a criterios de orientación, tradición, prestigio, localización etc. que las hacen más atractivas a los postulantes. En el cuadro 4 se aprecia el monto general de recursos de las distintas instituciones en materia de tipo de becas y créditos; la proporción tiende a asemejarse, en lo global. Pero la realidad propia de cada institución es muy diferente. Hay instituciones que tiene más becas que crédito, o al revés, y eso grava significativamente a su población en las condiciones de estudio. Cuando la población de educación superior debe trabajar para lograr sobrevivir y otra no requiere de esa situación, la inequidades no se reducen, o al menos no lo hacen en los términos que se requiere.

4.5. Programas sociales

La mayor parte de las instituciones de educación superior posee programas en esta línea. Las universidades públicas los tienen en su totalidad, como también algunas de las privadas. Pueden clasificarse en lo siguientes términos:

- a) Becas de estudio/trabajo. Corresponden a contrapartes que los estudiantes deben cumplir con las universidades en diversos desempeños laborales, sea como ayudante de asignaturas, de investigación o de otro tipo de tareas, y que conforman la contraparte con la cual el estudiante paga el aporte que la universidad le entrega en alimentación, equipamiento y/o otros aportes.
- b) Becas/cupos de equidad. Una buena parte de las universidades públicas relaciona los cupos de admisión de diversos programas pro –equidad, con el apoyo posterior en programas sociales, con la clara intención de fomentar la permanencia de los estudiantes en la institución. Esto opera con diversos formatos, que van desde complemento financiero a apoyo en los estudios, tutores, etc.
- c) Iniciativas de responsabilidad social. Como parte del trabajo formativo de los estudiantes, éstos se integran a programas de trabajo hacia la comunidad. Esta modalidad es de menor alcance y está esencialmente restringida a instituciones privadas.

5. Consideraciones finales

La gran expansión del sistema de educación superior chileno no ha sido acompañada de sistemas de aseguramiento de la calidad que impliquen procesos robustos de retención de estudiantes. Es más, no se dispone de una política pública al respecto, sino más bien algunos instrumentos que conforman una política, asociados a becas de arancel y en ciertos casos de apoyo materia, y en otros de apoyo en sus estudios.

Las estrategias de los centros superiores de enseñanza son aun muy convencionales respecto de lo que se hace en otras realidades con alta eficiencia e impacto, existiendo diversidad entre las instituciones en esta materia.

En razón de lo expuesto, y atendiendo que la temática de la equidad de acceso al sistema de ES ha sido mejor resuelta por los procesos de selección implementados y sus correctores de equidad, resta por fortalecer la equidad de procesos y resultados, como una forma cierta de reducir los riesgos de la población más comprometida.

La experiencia internacional en esta materia, que supera las tres décadas, muestra abundante evidencia sobre los pasos a seguir en aquellas dimensiones que se asocian a factores corregibles y modelables por intervenciones expresas, sean desde la secundaria o más tardías, en la misma ES. Son procesos que apuntan en lo fundamental a generar, fortalecer y desarrollar en los estudiantes la persistencia/ perseverancia, como atributo clave de la retención.

En lo general se hace necesario

1. Implementar una política pública integral y sistemática, dirigida a fortalecer los procesos de *retención* de estudiantes en la ES, focalizada hacia los grupos de mayor riesgo. Esto ha de implicar la provisión de recursos significativos¹¹ para proporcionar soporte académico y financiero a los estudiantes y las instituciones.
2. Incluir estrategias diversas de soporte académico y financiero, que apunten a los factores claves identificados en las secciones anteriores, con programas sistemáticos, secuenciales y en lo posible desde la enseñanza secundaria (no después de 2º año medio) y al menos hasta los primeros dos años de la ES.
3. La generación de un fondo de apoyo a las iniciativas de retención, como se indicó, el cual implica solventar propuestas de soporte académico y financiero para la población en riesgo, cuyo sentido sea incentivar a aquellos estudiantes (sus familias y las instituciones que les cobijan) que tienen la probabilidad inicial más baja de graduarse¹² (mayor riesgo de desertar).
4. En el caso del apoyo a instituciones de ES, éste debe estar regulado por compromisos (Convenios de Desempeño) respecto de:
 - Incremento de la tasa de éxito oportuno por generación
 - Tasas de ajuste matrícula / graduados como componente de éxito total.
 - Pruebas que certifiquen Valor Agregado de la Educación
5. En el caso del estudiante y su familia, las retribuciones deberían beneficiarles una vez que se alcance la graduación, expresándose en condonaciones parciales de deudas de crédito, reintegro parcial de recursos usados para la ES, provisión de un capital semilla para iniciar su profesión, becas de posgrado u otras modalidades que deriven en mayor empleabilidad y mejoramiento del capital humano.
6. Para las instituciones de ES, el Fondo debería tener un componente de fomento de la investigación (aplicada) a la temática en estudio (retención y

11 Teniendo en cuenta el costo directo anual de la deserción para el país, este fondo podría iniciarse con una cifra cercana al 10% del costo del problema que busca solventar.

12 Esto es, un instrumento radicalmente diferente del AFI en todo, donde además se beneficia a quienes participan de este proceso la institución, la familia y el estudiante. El AFI premia a una institución que no ha tenido incidencia directa en el resultado del estudiante y valida la inequidad como razón y producto de la meritocracia.

reducción de brechas de inequidad social en al educación superior), la realización de eventos y el intercambio de resultados.

Para mejorar el tránsito del estudiantes por la enseñanza superior sería importante tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- 1, Recursos que estimulen la coordinación (vertical y horizontal) de centros de enseñanza superior (CFT, IP y UES) con establecimientos de enseñanza secundaria para implementar iniciativas dirigidas a:
 - a. Fortalecer la autoestima de docentes y estudiantes,
 - b. Elevar las aspiraciones de los estudiantes, convencerles que son capaces y demostrarles que son valiosos ante sí, sus familias y profesores.
 - c. Crear redes entre las instituciones de enseñanza secundaria y superior.
2. Implementar iniciativas de adaptación cultural, normativa, personal y académica al mundo de la ES, mediante:
 - a. La generación de programas que promuevan estadias de estudiantes secundarios en la ES.
 - b. El Fomento del compromiso de la familia con las metas y actividades del estudiante.
3. Fortalecer y replicar masivamente:
 - a. Programas propedéuticos de formación específica en ciencias.
 - b. Programas dirigidos al desarrollo de competencias académicas y no académicas claves, iniciativas que han de ser estructuradas y sistemáticas durante el año.



Paul Klee

Recibido: mayo de 2013

Evaluado por: O.C.

Aceptado: junio de 2013

Referencias

1. Ahumada, Jorge. En vez de la miseria. Santiago de Chile: Editorial del Pacífico, 1º Edición, 1958.
2. Barros, Enrique y Arturo Fontaine. “Más acerca del sistema educacional y la universidad de Chile”. *Estudios Públicos*, N° 124, primavera 2011, pp. 139-150, 2011.
3. Bravo, David y otros. Estudio de retención de estudiantes que han ingresado bajo diversas modalidades. Universidad de Chile, Facultad de Economía, Centro de Microdatos, 2012.
4. Cavieres, Eduardo “The Class and Cultural - Based exclusion of the Chilean Neoliberal Educational Reform”. *Educational Studies*, New Jersey N° 47, 2011.
5. CINDA. “Repitencia y deserción universitaria en América Latina”. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), IESALT -UNESCO, Santiago de Chile, 2006.
6. CNED. “Evolución de la matrícula de educación superior 1994 -2011”. Consejo Nacional de Educación. Departamento de Investigación e información Pública, Santiago de Chile, 2011.
7. CONFECH. “Bases técnicas para un sistema de educación gratuito”. Confederación de Estudiantes de Chile, Santiago, septiembDEMRE (2013) Estadísticas del proceso de selección año 2012. Universidad de Chile. Vicerrectoría Académica, 2011.
8. Corvalán, Javier . “Financiamiento compartido en la educación subvencionada. Fundamentos, resultados y perspectivas”. En: Hevia, Renato (ed.) *La educación en Chile, hoy*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 1º edición, 2003.
9. DEMRE . “Estadísticas del proceso de selección año 2011”. Universidad de Chile. Vicerrectoría Académica, 2011.
10. Donoso, Sebastián. “Éxito y fracaso en las etapas del proceso de selección a las universidades chilenas”. Santiago de Chile. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2011.
11. Donoso, Sebastián y Schmal, Rodolfo. *Deserción y repitencia en las carreras de pregrado: el caso de la Universidad de Talca*. CINDA, Repitencia y deserción Universitaria en América Latina. Santiago de Chile: CINDA, UNESCO, pp. 435-464, 2006.
12. Donoso, Sebastian; Donoso, Gonzalo y Arias, Óscar. “Iniciativas de retención de estudiantes de educación superior”. *Revista Calidad en la Educación*, 33, 2º semestre 2010, pp. 15-62, 2010.
13. Donoso, Sebastián y Arias, Óscar. “Diferencias de escala en los sistema de educación pública en Chile”. *Ensaio* (Río de Janeiro) Vol.19, N° 71, abril/junho, 2011
14. Drago, José Luis y Paredes, Ricardo. “La brecha de calidad en la educación chilena”. *Revista Cepal*, Santiago de Chile, N° 104, agosto, 2011.
15. Hamuy, Eduardo. *El problema educacional del pueblo de Chile*. Santiago de Chile: Editorial del Pacífico. Primera edición, 1961.
16. Hearn, J. y Holdsworth, J. “Co-curricular Activities and Students’ College prospects: *in there a connection?*” En: W.Tierney, Z. Corwin y J.Colyar, *Preparing for College*. State University of New York Press, 2005.

17. Hseih, Chang- Tai y Urquiola, Miguel. *When school competes, how they compete? An assessment of Chile's nation wide school voucher program*. Washington: World Bank's Development Group, 2002.
18. ------. "The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program". En: *Journal of Public Economics*, Amsterdam, N° 90, 2006.
19. Illanes, María Angélica. *Ausente, señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio, Chile 1890-1990*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 1991.
20. MINEDUC. "Informe sobre retención de primer año en las carreras de cohorte 2007". Ministerio de Educación. División de Educación Superior. Sistema Nacional de información de la Educación Superior. Santiago, Chile, 2009.
21. ------. "Retención de estudiantes en la educación superior". Centro de Estudios, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2012.
22. Mizala, Alejandra y Torche, Florencia. "Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system". *International Journal of Educational Development*, 32, 132-144, 2012.
23. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. *La educación superior en Chile*. París, 2009.
24. Taylor Smith, Ch.; Miller, A. y Bermeo, A. *Bridging the gaps to success, promising practices for promotion and transfer among low-income and first generation students- an in-depth study at six exemplary community college in Texas*. The Pell Institute, 2009.
25. Trow, M. "Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII". En: Forest, J. y Altbach, P. *International Handbook of Higher Education*, Netherlands: Springer, pp. 243-280, 2006.
26. Tokman, Andrea. "Is private education better? Evidence from Chile". Documento de trabajo 147, Banco Central de Chile, Santiago de Chile, febrero, 2002.
27. Treviño, Ernesto y Donoso, Francisca. *Agrupación de escuelas para intervenciones de política: análisis del caso chileno*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, Facultad de Educación, 2010.
28. Urzúa, Sergio. "La rentabilidad de la educación superior en Chile. Revisión de las bases de 30 años de políticas públicas". *Estudios Públicos*, N° 125, verano, pp. 1-52, 2012.
29. Valenzuela, Juan Pablo, Bellei, Cristián y de los Ríos, Danae. *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Santiago de Chile: FONIDE-CIAE, 2008.