





**CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA  
GRUPO OPERATIVO DE UNIVERSIDADES CHILENAS  
FONDO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL – MINEDUC – CHILE**

**EL PROCESO DE TRANSICIÓN  
ENTRE EDUCACIÓN MEDIA  
Y SUPERIOR  
EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS**



Los antecedentes, opiniones y conclusiones expresados en este libro son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de CINDA o de las universidades que representan.

Centro Interuniversitario de Desarrollo  
CINDA

Colección Gestión Universitaria  
ISBN: 978-956-7106-57-8  
Inscripción N° 204.102

Primera edición:  
Marzo 2011

Dirección Ejecutiva:  
Santa Magdalena 75, piso 11, Providencia  
Teléfono: 234 1128  
Fax: 234 1117  
<http://www.cinda.cl>  
Santiago, Chile

Alfabetas Artes Gráficas  
Carmen 1985  
Fono Fax: 364 9242  
Santiago, Chile

# ÍNDICE

PRESENTACIÓN .....	9
INTRODUCCIÓN .....	13
<b>CAPÍTULO I. NUEVAS CONDICIONES DE LOS JÓVENES Y SUS REQUERIMIENTOS EDUCATIVOS</b>	
La nueva juventud y el proceso de transición entre la educación media y superior <i>Ernesto González</i> .....	25
<b>CAPÍTULO II. ANÁLISIS DE LA TRANSICIÓN ENTRE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR EN UNIVERSIDADES CHILENAS</b>	
Transición entre educación media y universidad: marco de referencia y experiencias internacionales <i>Ricardo H. Herrera, Eduardo González, Álvaro Poblete, Selín Carrasco</i> .....	51
Vías de admisión a las universidades: análisis del escenario internacional de ingreso <i>Anahí Cárcamo, Bride Fugellie, Elia Mella, Juan Carlos Judikis</i> .....	61
Evaluaciones diagnósticas aplicadas a estudiantes que ingresan a primer año de universidad <i>Ana Gutiérrez, Andrea Vega, Enriqueta Jara, Fabiola Faúndez, Flavio Valassina, Gilda Vargas, Gonzalo Fonseca, José Sánchez, María Inés Solar, María Zúñiga, Mauricio Ponce, Patricia Desimone, Patricia Letelier, Paula Riquelme, Roberto Saelzer, Rodrigo del Valle</i> .....	77

Análisis y sistematización de experiencias de transición realizadas en universidades del Grupo Operativo coordinado por CINDA  
*Carlos Pérez, Emilio Silva, Gladys Jiménez, Gloria Cáceres, Jorge Lagos, Luis Loncomilla, Margarita Bagnara, Mario Báez, Mireya Abarca, Nancy Ampuero* ..... 131

Análisis de las vías de admisión a las universidades chilenas  
*Anahí Cárcamo, Bride Fugellie, Claudia Oliva, Cristian Cuevas, Elena Espinoza, Elia Mella, Juan Carlos Judikis, María José Sandoval, Mario Letelier, Paula Droguett* ..... 177

-Propuesta de un modelo de transición entre educación media y educación superior  
*Anahí Cárcamo, Bride Fugellie, Claudia Oliva, Cristian Cuevas, Elena Espinoza, Elia Mella, Juan Carlos Judikis, María José Sandoval, Mario Letelier, Paula Droguett* ..... 199

### CAPÍTULO III. ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS PARA MEJORAR LA TRANSICIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR

Distancia entre el currículo de enseñanza media y educación superior: una aproximación al caso de la Universidad Católica de la Santísima Concepción  
*Gonzalo Fonseca Grandón* ..... 209

Diagnóstico y tendencias del perfil de los estudiantes que ingresan a primer año, en la Universidad Austral de Chile  
*Elena Espinoza Alarcón, Carmen Ibáñez Silva, Alejandra Chávez Bustos, Mariela González Mimica, Francisca Retamal Bravo* ..... 235

Fortalecimiento de competencias: la experiencia integrada de desarrollo en la formación de educadores de párvulos  
*Enriqueta Jara, Paula Riquelme* ..... 241

Servicios para aspirantes a los programas de pregrado, padres de familia y colegios en el tránsito de la educación media a la educación superior: el caso de la Pontificia Universidad Javeriana  
*Diana Victoria Fernández Ramírez* ..... 251

Admisión especial al pregrado en la Pontificia Universidad Católica de Chile  
*María Soledad Seguel Bunster, María Soledad Moncada Vergara* ..... 261

Desarrollo de un modelo didáctico-metodológico para la articulación entre niveles en el marco de la educación basada en competencias: la experiencia del programa de articulación entre la Universidad Nacional de Cuyo y la educación media de la provincia de Mendoza durante los años 2002-2010 <i>Estela María Zalba, Bettina Martino, Mariana Castiglia</i> .....	275
Modelo para estimar la probabilidad de deserción de los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío <i>Gilda Vargas Mac-Cardé</i> .....	293
La probabilidad de terminar la educación media y de acceder a la educación superior en Chile: análisis estadístico de modelos <i>Óscar Espinoza, Luis Eduardo González, Daniel Uribe</i> .....	305





## PRESENTACIÓN

El presente libro, que ponemos a disposición de la comunidad académica, es el decimotercero de la serie de trabajos que ha desarrollado el Grupo Operativo de universidades chilenas coordinadas por CINDA<sup>1</sup>, y que ha estado financiado por el Fondo de Desarrollo Institucional de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación.

El libro es el producto del trabajo desarrollado durante un año académico en el proyecto sobre el proceso de transición entre la educación media y superior, el cual culminó con el seminario internacional realizado en la Universidad Austral de Chile en su sede de Valdivia, Chile en octubre de 2010. Dicho evento permitió recibir comentarios externos sobre el trabajo realizado en el país por el Grupo Operativo y contrastar los resultados obtenidos con algunas experiencias internacionales. Los casos presentados en este libro muestran la diversidad de esfuerzos que se han realizado tanto en Chile como en América Latina y denota la relevancia que ha ido adquiriendo este tema, atendiendo al crecimiento de la cobertura y a la consecuente heterogeneidad de los postulantes a la educación postsecundaria.

El proyecto que dio origen a este libro se organizó sobre el trabajo de cuatro subgrupos.

El primero de ellos estuvo focalizado en la formulación de un marco de referencia y modelos de transición a partir de la revisión de la bibliografía sobre el tema en comento y el análisis de experiencias internacionales.

El segundo subgrupo estudió la distancia entre el currículo y perfil deseado y el de ingreso a la universidad. Para ello se propuso identificar dimen-

---

<sup>1</sup> El grupo está constituido de Norte a Sur por las siguientes universidades: Universidad de Tarapacá, Universidad de Antofagasta, Universidad de La Serena, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Talca, Universidad de Concepción, Universidad del Bío Bío, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad de La Frontera, Universidad Católica de Temuco, Universidad de Los Lagos, Universidad Austral de Chile y Universidad de Magallanes.

siones de ingreso evaluadas en los estudiantes; describir dimensiones básicas vinculadas al perfil de egreso de la educación media; comparar nivel de logros evaluados y esperados al finalizar la Enseñanza Media (a nivel teórico); estudiar algunas experiencias ejemplificadoras; caracterizar en forma amplia al estudiante que ingresa y, a partir de los resultados obtenidos contribuir al planteamiento de propuestas.

El subgrupo tres estuvo abocado a realizar un análisis y sistematización de experiencias exitosas antes y después del ingreso. Para estos fines se propuso realizar un catastro de experiencias de transición con antelación al ingreso y posterior a este; desarrollar instrumentos para recopilación de datos; generar informe de avance y evaluar impactos, desarrollar instrumentos de evaluación académica y psicosocial.

El subgrupo cuatro efectuó un diagnóstico de las diversas vías de admisión y preparó una propuesta de mejoramiento. Para ello realizó una sistematización de las distintas vías de admisión en las universidades del grupo operativo cuyos resultados se ordenaron en una matriz con los principales datos; se validó la sistematización con cada universidad y se categorizaron las vías de admisión detectadas; se contrastaron las vías de admisión a nivel nacional con vías de admisión existentes en universidades nacionales y extranjeras; se desarrolló una propuesta de mejoramiento del proceso de transición considerando el análisis de la sistematización.

Si bien existen algunos temas comunes o colindantes en el trabajo originalmente planteado por los subgrupos, durante el transcurso del proyecto se fueron determinando con mayor precisión cada una de las perspectivas establecidas, de modo que el resultado permitiera desde diferentes enfoques tener una visión holística y coherente del proceso.

La organización del trabajo realizado durante el proyecto está refrendada en la estructura del libro que se ha conformado en tres capítulos. En el primer capítulo se entrega una visión general sobre los requerimientos de la transición entre la educación media y superior que demanda una nueva juventud con características diferentes a las tradicionales. El segundo capítulo da cuenta del trabajo del Grupo Operativo e incluye trabajos sobre el marco de referencia y experiencias internacionales, sobre los instrumentos de diagnóstico y la consistencia de los mapas de aprendizaje de la enseñanza secundaria en Chile, sobre las diversas experiencias de las universidades para hacer más expedita la transición y sobre las distintas vías de admisión y un modelo de gestión para el proceso. El tercer capítulo recoge en detalle algunas experiencias ejemplificadoras en las universidades chilenas del Grupo Operativo y los aportes al tema de participantes invitados tanto chilenos como de otros países de América Latina.

Junto con entregar este trabajo a la comunidad académica, a las autoridades educacionales y al público en general, CINDA espera contribuir al desarrollo tanto conceptual como práctico sobre el tema. Al mismo tiempo, se deja constancia de los agradecimientos al Fondo de Desarrollo Institucional del Ministerio de Educación, a quienes participaron en la elaboración de los estudios y a todos aquellos que, de una u otra forma, colaboraron con la entrega de datos o con otros aportes a la consecución de este trabajo.

La coordinación del Proyecto y la edición de este libro estuvieron a cargo del Dr. Luis Eduardo González Fiegehen, Director del Área de Políticas y Gestión Universitaria de CINDA.

MARÍA JOSÉ LEMAITRE  
*Directora Ejecutiva de CINDA*

Santiago, marzo de 2011



## INTRODUCCIÓN

A través del estudio que se expone en el presente libro, se ha intentado comprender el proceso de transición entre educación media y superior y hacer propuestas para mejorar los mecanismos y los resultados de este proceso. Para estos fines, dicho proceso de transición puede ser entendido “como un conjunto de fases que viven los estudiantes en un espacio temporal que se inicia en los momentos de culminación de su educación media –ya sea científico humanista o técnico profesional– hasta el momento de finalización del primer año de estudios en la educación superior” (Báez M. *et al.*)<sup>1</sup>.

En función de lo señalado se han identificado las distintas opciones de ingreso a la educación superior y sus implicancias para la calidad y la equidad del sistema. Además, se han analizado las discontinuidades y desarticulaciones entre el currículo de la enseñanza media y el de la enseñanza superior. Adicionalmente, se han sistematizado distintas estrategias de articulación y de reclutamiento para la educación superior así como también aquellos factores estudiantiles que inciden la transición y que han resultado positivos. El estudio se realiza desde la perspectiva de las universidades participantes y con un enfoque más bien institucional, lo cual acota su alcance a este ámbito. Ello no implica desconocer, particularmente en el caso chileno, la existencia de otras instituciones postsecundarias, como asimismo la necesidad de analizar las políticas a nivel del sistema en su conjunto. Es así como los resultados del estudio permiten concluir en los temas señalados con algunas propuestas para mejorar el proceso de transición entre la educación media y superior, pero desde la perspectiva de las universidades. Tanto en el análisis como en las propuestas se tendrán en consideración aspectos académicos y biopsicosociales.

---

<sup>1</sup> Báez M., Lagos J., Ampuero N., Loncomilla L., Abarca M., Pérez C., Bagnara M., Cáceres G., Jiménez G., Silva E., Análisis y Sistematización de Experiencias de Transición realizadas en universidades del Grupo Operativo de CINDA. En CINDA (2011). El Proceso de Transición entre la Educación Media y Superior: Experiencias Universitarias. Santiago, Chile.

Cabe señalar que la metodología con que se ha abordado el estudio es la de los Grupos Operativos, la misma que se ha empleado con éxito en proyectos anteriores coordinados por CINDA con apoyo del Fondo de Desarrollo Institucional del Ministerio de Educación (FDI). La metodología de Grupo Operativo se basa en el trabajo conjunto de equipos de especialistas de las instituciones participantes. Cada equipo se hace cargo de uno de los temas correspondientes a los objetivos específicos del proyecto y su coordinación se efectúa por medio de las reuniones técnicas de trabajo, en que se evalúa el estado de avance de las actividades y los resultados parciales.

## ANTECEDENTES GENERALES

Uno de los aspectos más críticos relacionados al incremento de la matrícula secundaria y postsecundaria para todos los sectores sociales, es el proceso de transición de un nivel a otro. Anteriormente, el acceso a la educación superior estaba restringido a una elite, para la cual la continuidad de los estudios se daba en un contexto en que los estudiantes tenían mejores condiciones para realizarlos y en un ambiente relativamente similar al que encontraban en la enseñanza media.

Si bien la actual oferta educativa de nivel terciario chileno tiene una amplia capacidad de expansión frente a las postulaciones crecientes, es evidente que el incremento de la demanda se producirá en la próxima década en los quintiles de ingresos medio bajo y bajo, por lo cual, la población estudiantil que se incorpore en los próximos años tendrá un menor capital cultural y condiciones aún menos favorables de apoyo para sus estudios.

En ese contexto, un antecedente relevante para comprender mejor el proceso de transición entre la educación media y superior es el de la visión de conjunto de las trayectorias educativas de una cohorte que se incorpora al sistema escolar en primer año básico (309.000 niños por cohorte etaria) y lo que le va ocurriendo en su avance hacia la educación terciaria (Latorre, Espinoza y González 2008)<sup>2</sup>.

El gráfico 1 muestra cómo el sistema escolar “filtra” a un contingente no menor de estudiantes (28% de la cohorte inicial) que no finaliza su enseñanza media, la que es condición necesaria para postular a los estudios superiores. Ello constituye un primer nivel de selectividad y discriminación del sistema, el cual excluye a un sector de jóvenes, que pertenecen mayoritariamente a los quintiles de menores ingresos<sup>3</sup>. No obstante, la mayor parte de la cohorte que no continúa estudios superiores, abandona el sistema en el proceso de transición entre la educación media y la superior. En efecto, de los 224 mil jóvenes que concluyen su educación secundaria, poco más de 30 mil ingresa a las uni-

<sup>2</sup> Latorre C. L., Espinoza O. y González L.E.(2008). Equidad en Educación Superior, Análisis de las Políticas Públicas de la Concertación. Santiago, Chile Catalonia, Fundación Equitas.

<sup>3</sup> O. Espinoza & L. E. González (2011). Equidad e Inclusión en Educación Superior en América Latina: El Caso de Chile. En Norberto Fernández Lamarra y María de Fátima de Paula (Editores), La Democratización de la Educación Superior en América Latina: Límites y Posibilidades (en imprenta). Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional Tres de Febrero.

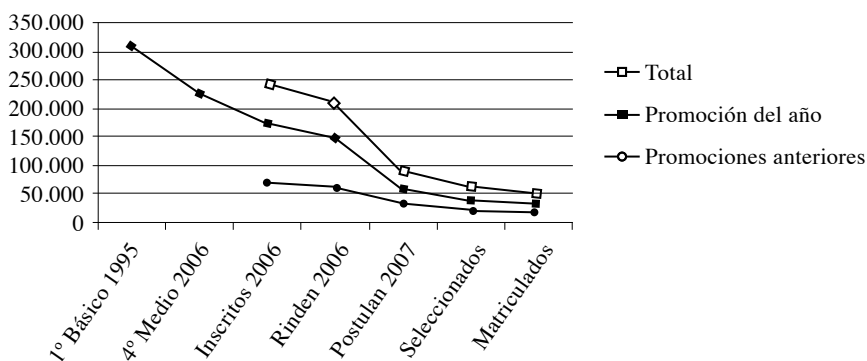
versidades más tradicionales que conforman el Consejo de Rectores (CRUCH) al cual pertenecen las catorce entidades que participan en el presente estudio. Además, otro contingente similar se incorpora a las entidades privadas nuevas. Es decir, aproximadamente uno de cada cuatro jóvenes que entra al sistema escolar ingresa finalmente a una carrera universitaria.

A pesar de todo lo señalado, existe en Chile una cobertura total en la educación superior (incluyendo todas las instituciones universitarias y no universitarias) que supera el 40% de la cohorte etaria. Pero, como se sabe, esta mayor cobertura implica, desde la perspectiva de la transición entre la educación media y la universitaria, que una cantidad significativa de estudiantes posee escaso capital cultural y no reúne las condiciones y experiencias de estudio necesaria para las exigencias de la universidad. Además, se ven sometidos a un proceso de selección y admisión que es poco habitual para ellos y que no se condice con la experiencia que han adquirido en los niveles escolares previos. Por lo cual, si bien acceden a la universidad son proclives a desertar tempranamente. (CINDA 2010)<sup>4</sup>.

### GRÁFICO 1

TRAYECTORIA DEL ALUMNADO QUE INGRESÓ A 1º BÁSICO EN 1995 Y SU INSERCIÓN EN UNIVERSIDADES DEL CRUCH 2007

#### Evolución alumnado 1995-2007



Fuente: Latorre, Espinoza y González (2008).

Ahondando en el tema, se pueden establecer diversas dimensiones de análisis, como son la desigual capacidad de los diferentes quintiles de la población para enfrentar el paso de la educación secundaria a la universidad y las dificultades de los jóvenes de todos los niveles socioeconómicos para sortear

<sup>4</sup> Ver CINDA 2010 Diagnóstico y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria.

las dificultades propias del paso de un nivel con ciertos requerimientos a otro con mayores exigencias.

La desigual capacidad que presentan los postulantes de diferentes quintiles socioeconómicos (Espinoza 2007)<sup>5</sup> para ingresar a la universidad *se ve reflejada en* la sobrerrepresentación de estudiantes universitarios provenientes de establecimientos particulares pagados, respecto de los egresados de liceos subvencionados y municipales<sup>6</sup>. En efecto, prácticamente la mitad (45%) de los postulantes que obtienen buenos resultados (más de una desviación estándar sobre el promedio) en la Prueba nacional de Selección Universitaria (PSU) provienen de colegios particulares pagados, y solo uno de cada cinco (21,5%) cursó su enseñanza media en establecimientos municipales<sup>7</sup>. Esta situación, que condiciona el acceso a la universidad, ciertamente está asociada a un origen socioeconómico y cultural (OECD. 2008)<sup>8</sup>. Por otra parte, aún se mantiene una brecha entre las trayectorias educativas para los distintos quintiles de ingreso de la población (80% para el quintil más alto y 15% para el más bajo), si bien el aumento en la participación del quintil más bajo no deja de ser relevante.

Esto es similar a lo ocurrido en otros países, en que la expansión ha contribuido a la equidad en el acceso (Koucký, *et al.* 2008; Shavit, *et al.* 2007)<sup>9</sup>. En efecto, como resultado de esta expansión, se constata que al menos uno de cada seis jóvenes del quintil más vulnerable se está incorporando a la educación postsecundaria en Chile. Ello representa un elemento positivo si se compara con otros países de la región latinoamericana. Por otra parte, el incremento de la cobertura ha implicado una dispersión en la calidad de oferta de los estudios universitarios. De hecho, a nivel de sistema, existen entidades no selectivas a las cuales ingresa un contingente de estudiantes que no reúne las competencias suficientes para realizar estudios superiores, al cual no se le otorga la atención adecuada.

La situación anterior conlleva a una diferenciación de los tipos de institución y por ende a una diversificación del tipo de matriculados. Se establecen así circuitos donde los postulantes de elite ingresan a instituciones altamente selectivas que se caracterizan por ubicar muy bien a sus egresados, y que además, atraen a los mejores estudiantes. En cambio las entidades no

---

<sup>5</sup> Espinoza Oscar (2007) Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of Educational Process or Educational Research, 49, N° 4 (December), pp. 343-363, London England.

<sup>6</sup> De hecho los alumnos que obtienen menos de 475 puntos en la PSU, el 51,3% provienen de establecimientos municipales, 44,3% de establecimientos particulares subvencionados, y 4,4% de colegios particulares pagados. Ver Latorre C.L., González L.E., Espinoza O. (2009) "Equidad en la Educación Superior en los Gobiernos de la Concertación. Editorial Caledonia

<sup>7</sup> Latorre CL, González LE Espinoza O. (2009) Ibidem.

<sup>8</sup> OECD. 2008. Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report. Volume 2. Paris: OECD.

<sup>9</sup> Koucký, Jan, Bartušek, Ales y Kovařovic Jan. 2008. Inequality and Access to European Tertiary Education During Last Fifty Years. Prague: Education Policy Centre, Charles University. Shavit, Yossi, Arum, Richard y Gamoran, Adam (Eds.). 2007. Stratification in higher education: a comparative study. Stanford, California: Stanford University Press.



selectivas, que muchas veces no entregan una formación de calidad, atraen estudiantes de menor potencial académico, sin otorgarles el apoyo necesario. Además, estas entidades no siempre tienen acceso a las becas y créditos necesarios, por lo cual puede resultar bastante oneroso para los estudiantes que acceden a ellas.

Por otra parte, si bien el origen familiar de los postulantes genera diferencias significativas, no es menos cierto que se presenta un conjunto de otros factores que dificultan el proceso de transición. Entre ellos está la ausencia o escasa orientación que tienen los estudiantes secundarios, la falta de una información adecuada, el insuficiente apoyo social o afectivo de su entorno, y las limitantes culturales, por citar algunas de las más relevantes, las cuales pueden darse en todos los niveles socioeconómicos. Ello se suma a los escollos que implica el paso de un nivel de educación a otro superior. Para muchos jóvenes es claro que se dan cambios importantes asociados a la vida universitaria, a las exigencias académicas y a las expectativas de los estudiantes. Es así como los estudiantes de primer año de universidad transitan del ambiente escolar protegido, con mayor organización estructurada y mayor control propio de la educación media, a un ambiente de libertad y autonomía con menos retroalimentación y horarios flexibles, para el cual no están suficientemente preparados. Entre otros aspectos que muestran estudios anteriores, están los de desadaptación a su medio y de desorientación vocacional (CINDA/IESALC - Unesco U. TALCA (2006))<sup>10</sup>. Si bien no puede desconocerse que la mayoría de las universidades ha implementado programas de formación en competencias básicas para los estudiantes de primer año, estos se orientan más bien a compensar las deficiencias de la educación media que a entregar las competencias iniciales establecidas en el currículo universitario. A esto se agrega el hecho de que los puntajes individuales de la PSU no permiten identificar las áreas deficitarias de cada cual y a falta de diagnósticos certeros sobre las necesidades de los alumnos admitidos, resulta difícil plantear mecanismos de intervención específica. (CINDA 2009)<sup>11</sup>.

## LAS ACCIONES IMPLEMENTADAS POR LAS UNIVERSIDADES PARA MEJORAR LA TRANSICIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR

Frente al escenario antes descrito, las instituciones han realizado un conjunto de acciones que se sistematizan en los capítulos posteriores del libro. Entre las diversas acciones llevadas a cabo por las universidades, ya sea en forma institucional o a través del sistema, se pueden distinguir a lo menos tres dimensiones: La primera, de diversificación de las vías de selección y acceso, la segunda, de diagnóstico previo para detectar vulnerabilidades y la tercera, de intervención proactiva.

<sup>10</sup> CINDA/IESALC - Unesco U. TALCA (2006) Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina.

<sup>11</sup> CINDA (2009) Diagnóstico y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria.

*Diversificación de los procesos de selección y admisión de los postulantes.* Para el caso de la educación superior se puede señalar que ello difiere según el tipo de institución a la cual se postula, distinguiéndose situaciones regulares y especiales. En el caso de las universidades del CRUCH la selección está normada a través de la PSU<sup>12</sup>. Las 25 universidades del CRUCH exigen como mínimo 475 puntos en la PSU para postular a sus instituciones y alrededor del 15% de los jóvenes inscritos cada año para rendir la PSU, se matricula finalmente en las universidades del CRUCH. En las 35 universidades privadas nuevas existe una diversidad de criterios para la selección. En efecto, algunas de ellas seleccionan a sus estudiantes con los mismos parámetros que las entidades del CRUCH y se guían igualmente por los puntajes de las notas de la enseñanza media y los resultados de la PSU. Otras instituciones tienen un cupo fijo para el ingreso y llenan sus vacantes por orden de llegada de sus postulantes, sin importar el puntaje PSU. Un tercer grupo establece un número tentativo de vacantes, pero tiene una oferta relativamente elástica en función de la cantidad de postulantes.

Además de las vías de admisión regular, las universidades del CRUCH consideran diversos mecanismos de admisión especial, sobre los cuales no necesariamente hay información centralizada en todas ellas, según lo muestran los estudios realizados. Entre las vías de admisión especial están las que consideran los estudios superiores previos, las destinadas a postulantes provenientes del extranjero, los discapacitados, los destacados en alguna disciplina, los estudiantes de transferencia intra o interuniversitarios, los postulantes de pueblos originarios, los postulantes con experiencia laboral, y los hijos de funcionarios u otros casos especiales.

Cabe hacer notar que si bien la diversificación de las vías de acceso ofrecen mayores oportunidades a una población estudiantil diversa, también generan el riesgo de que operen factores exógenos, como pueden ser las redes de influencia, que en definitiva benefician a los sectores mejor relacionados, en desmedro de los más vulnerables.

*Actividades de diagnóstico previo.* Están destinadas a detectar debilidades que puedan ser trabajadas y superadas. Existe una creciente preocupación de las universidades por precisar e identificar el perfil de sus estudiantes que ingresan a primer año. A través del estudio realizado en este libro, se identificaron 145 iniciativas en las universidades del Grupo Operativo, con un promedio aproximado de diez por universidad. De estas acciones, 113 se aplican al ingreso del año académico y 19 durante todo el transcurso del primer año. Entre las acciones diagnósticas se encuentran tests, talleres y otros. De estos instrumentos 80 han sido validados (Gutiérrez A. *et al.* 2011)<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> La Prueba de Selección Universitaria (PSU) es una prueba nacional estandarizada, la cual se construye sobre la base de los contenidos de la enseñanza media (prueba estandarizada con un promedio de 500 puntos,  $\pm$  100 puntos de desviación estándar). Se caracteriza por jerarquizar a los postulantes en función del puntaje obtenido, que para los efectos de la selección a las universidades del CRUCH se promedia en forma ponderada con las calificaciones de la educación media.

<sup>13</sup> Gutiérrez A., Vega A., Jara E., Faúndez F., Valassina F., Vargas G., Fonseca G., Sánchez J.,

Además de las acciones de diagnóstico, las universidades han implementado diversas experiencias de intervención entre las cuales se pueden identificar 13 previas al ingreso al sistema postsecundario y 25 posteriores a dicho ingreso con un total de 38 intervenciones. Adicionalmente, fue posible detectar 10 experiencias que han sido discontinuadas (siete previas al ingreso al nivel terciario y tres posteriores). (Báez M. *et al.* 2011)<sup>14</sup>.

## CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y PROPUESTAS

Los resultados de las acciones realizadas por las universidades, con respecto a la diversificación de las vías de admisión, el diagnóstico de los estudiantes más vulnerables y las intervenciones previas y posteriores al ingreso, permiten concluir que son bastante variadas y heterogéneas tanto desde el punto de vista de su intencionalidad como de sus contenidos.

En cuanto a la diversificación de las vías de selección y admisión, se constata la existencia de procesos paralelos en donde se plantea un sistema con características homogéneas en que no se distinguen las especificidades de los participantes y otras que están planteadas en función de requerimientos particulares. La primera se sustenta en un mecanismo de financiamiento y de una lógica de incentivos a nivel nacional<sup>15</sup>. En cambio, la segunda se sustenta en un criterio de facilitar un tránsito fluido y una mayor articulación entre ambos niveles. Los antecedentes recopilados permiten establecer que hay una mayor preocupación por incrementar esta segunda forma de admisión y selección con características más específicas en particular en las entidades privadas nuevas (Báez M. *et al.* 2011)<sup>16</sup>.

La diversificación de las vías de admisión permite dar mayor flexibilidad al sistema e indirectamente contribuye a generar mayor equidad, si bien como se ha dicho se genera el riesgo de un particularismo y una intervención indebida que opera en función de los más favorecidos. En todo caso se verifica que los estudios de seguimiento para evaluar las diferentes vías de admisión, si bien existen, son escasos y sus resultados no aseguran cambios en los procesos.

En relación con las experiencias de diagnóstico, los estudios indican que no hay una adecuada coordinación entre ellas y que aún queda bastante trabajo por hacer en orden a la implementación de las acciones que puedan derivarse como consecuencia de los problemas detectados.

Con respecto a las experiencias de intervención se ha observado que, en general, no hay un seguimiento y evaluación de los resultados e impacto de

---

Solar M.I., Zúñiga M., Ponce M., Desimone P., Letelier P., Riquelme P., Saelzer R., Del Valle R. Evaluaciones Diagnósticas Aplicadas a Estudiantes que Ingresan a Primer Año de Universidad. En CINDA (2011). El Proceso de Transición entre la Educación Media y Superior Experiencias Universitarias. Santiago, Chile.

<sup>14</sup> Báez M., Lagos J., Ampuero N., Loncomilla L., Abarca M., Pérez C., Bagnara M., Cáceres G., Jiménez G., Silva E. En CINDA (2011) *op. cit.*

<sup>15</sup> Existe un Aporte Fiscal Indirecto que se otorga, a manera de incentivo, recurso extras a las instituciones que reclutan a los 27.500 postulantes con mejores puntajes en la PSU.

<sup>16</sup> Báez M. *et al.* (2011) *Ibíd.*

modo de ir construyendo un acervo que permita ir generando un mejoramiento continuo de las intervenciones.

En esta línea se pueden distinguir, en el caso de las intervenciones que se llevan a cabo en forma previa al ingreso a la universidad, dos aspectos favorables. En un sentido, generan espacios de orientación vocacional y mayor conocimiento de las carreras, y por otra parte, permiten a las universidades difundir su oferta educativa y generar una fidelización temprana de los postulantes. (Báez *et al.* 2011).

Para las intervenciones que se realizan con posterioridad al ingreso, se destacan algunas como la creación de unidades de apoyo al aprendizaje y con instancias de seguimiento a estudiantes discapacitados o de mayor vulnerabilidad, como asimismo la creación de indicadores y bases de datos de apoyo que permite un seguimiento individualizado, si bien ello no necesariamente se traduce en informes que permitan hacer diagnósticos y proyecciones más certeras.

Se plantea frente a lo señalado la idea de establecer un modelo que haga más fluido el proceso de transición entre la educación media y superior, el que se inicia con el proceso de postulación a través de vías diversificadas, el proceso de selección y admisión seguido por una oportuna instancia de diagnóstico y análisis, que permita generar una mejora continua de la formación, considerando instancias de seguimiento y soporte que operan sobre la base del diagnóstico realizado en el inicio del proceso. (Letelier M., *et al.* 2011)<sup>17</sup>.

Los resultados de los estudios permiten concluir que existen disonancias entre lo que se plantea como metas formativas en la enseñanza media y lo que efectivamente se ejecuta. Además, se detectan diferencias en los énfasis y las formas de generar aprendizaje, así como en el tipo de aprendizaje logrado. De igual manera los ritmos de estudio y de trabajo académico son diferentes. Sin embargo ello no parece ser considerado en forma adecuada en la planificación curricular universitaria.

Lo anterior lleva a considerar la necesidad de establecer instancias bipartitas de coordinación, en las cuales estén presentes los dos niveles educacionales: medio y superior, y que ayuden a perfeccionar el nivel de la enseñanza media y a tomar sus condiciones reales de funcionamiento como un elemento fundamental para el diseño de las asignaturas iniciales de la formación de profesionales.

En síntesis, es posible determinar un conjunto de propuestas de políticas y acciones que podrían contribuir a hacer más fluido y más equitativo el tránsito entre la educación media y la superior. Estas políticas y acciones se pueden organizar en tres tipos.

En primer lugar, aquellas referidas al sistema de educación superior en su conjunto, entre las cuales se pueden señalar las siguientes:

---

<sup>17</sup> Letelier M., Oliva C., Cuevas C., Sandoval M.J., Espinoza E., Droguett P., Mella E., Judikis J.C., Cárcamo A., Fugellie B. Análisis de las vías de Admisión a las universidades Chilenas. En CINDA (2011) El Proceso de Transición entre la Educación Media y Superior Experiencias Universitarias Santiago, Chile.

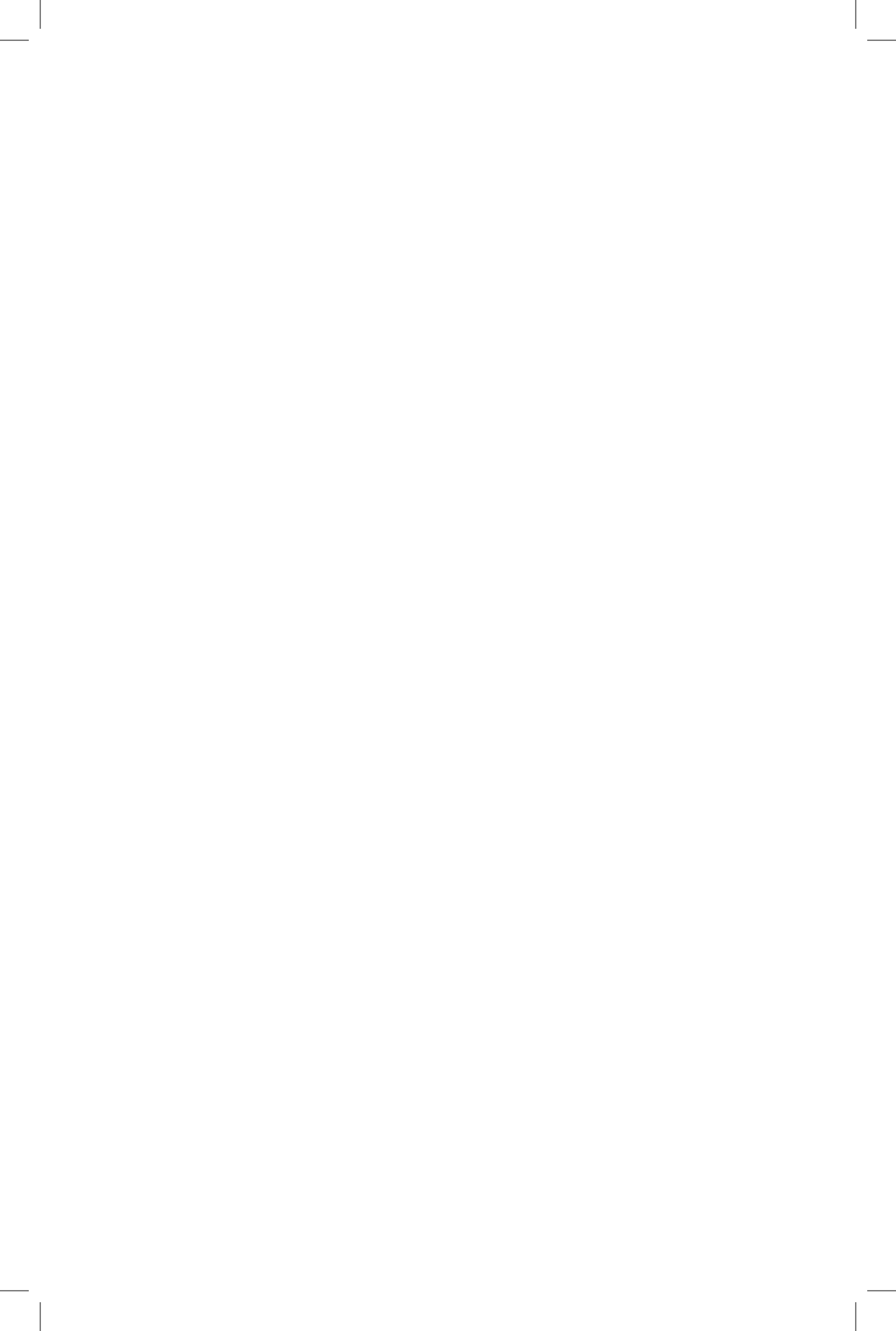
- Apoyar desde la universidad al sistema escolar para lograr que todos los niños que ingresan al sistema puedan completar su educación media con las competencias necesarias para continuar estudios superiores.
- Perfeccionar los sistemas de información pública de modo que efectivamente resulten de utilidad para la selección de las diversas oportunidades que tiene el postulante en función de sus intereses y condiciones

En segundo término las destinadas a perfeccionar los mecanismos de selección, admisión e ingreso:

- Fomentar la creación de programas de intervención previos al ingreso a la universidad, incluyendo los procesos propedéuticos compensatorios que permitan homologar los requisitos para estudios superiores de un postulante diverso y heterogéneo.
- Fortalecer los servicios de consultoría y consejería vocacional.
- Proveer de oportunidades y un tratamiento especial a los egresados de la educación media de la modalidad técnico profesional que deseen continuar estudios universitarios, en particular para aquellos que sigan en líneas afines a su preparación secundaria.
- Incrementar la diversificación de requerimientos de admisión para poblaciones distintas y generar políticas de discriminación positiva que eviten que la igualdad de condiciones de ingreso se transforme en un criterio de discriminación e inequidad. Pero, al mismo tiempo, exigiendo las competencias iniciales necesarias, o entregándoselas en forma preliminar a los estudiantes en resguardo de la calidad de la formación superior.
- Otorgar incentivos especiales a las universidades que fomenten el acceso de grupos desventajados, siempre que reúnan las condiciones requeridas para continuar estudios postsecundarios.

En tercer lugar, aquellas destinadas a mejorar el rendimiento académico y fortalecer la permanencia, en particular de aquellos estudiantes con mayor riesgo de desertar tempranamente. Entre estas se pueden mencionar:

- Realizar, con mayor precisión, diagnósticos para estudiantes de mayor vulnerabilidad y mayor riesgo de deserción.
- Fortalecer y articular las intervenciones de apoyo para los estudiantes de mayores riesgos de una deserción temprana o inicial.
- Sistematizar los resultados de las diferentes acciones de diagnóstico y de las intervenciones previas y posteriores al ingreso, de modo que provean de información adecuada para mejorarlas y para tomar decisiones que perfeccionen todo el proceso de transición ente la educación media y la superior.



Capítulo I.  
NUEVAS CONDICIONES DE LOS JÓVENES Y SUS  
REQUERIMIENTOS EDUCATIVOS





# LA NUEVA JUVENTUD Y EL PROCESO DE TRANSICIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN MEDIA Y LA SUPERIOR

ERNESTO GONZÁLEZ ENDERS\*

## LOS NUEVOS RETOS

Thomas Kühn (1962)<sup>1</sup> define a los paradigmas como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. Más aún, Carlota Pérez (2004)<sup>2</sup> explica que estos paradigmas van cambiando a lo largo de la historia de las revoluciones tecnológicas que han ocurrido en el mundo. Cada paradigma cambia los modos de producir y los estilos de vida y abre nuevas posibilidades en productos y servicios, de esta manera se abre un campo inédito de posibilidades y se cierra otro por obsoleto. Lo que cambia no son los valores, sino la forma para alcanzarlos.

### Las revoluciones tecnológicas

Lo que sostiene Pérez (2004)<sup>3</sup>, es que el crecimiento económico desde finales del siglo XVIII (1770-2000) ha atravesado por cinco etapas distintas, asociadas con cinco revoluciones tecnológicas sucesivas. Esto ha sido captado por la imaginación popular, la cual designa los períodos relevantes según las tecnologías más notables. Revolución industrial (1771) fue el nombre dado a

---

\* Profesor Titular Jubilado de la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela (UCV), miembro del Consejo Académico del Centro de Estudios de América de la UCV y de la Academia de Ciencias de América Latina, ACAL. Consultor Académico UNESCO - IESALC, Caracas, Venezuela [egonzalez@unesco.org.ve](mailto:egonzalez@unesco.org.ve)

<sup>1</sup> Kühn, Thomas (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*, 2ª ed. aumentada (1970). Chicago. Chicago University Press. (Versión en castellano: *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE, México, 1992).

<sup>2</sup> Pérez, Carlota (2004) *Revoluciones tecnológicas y capital financiero. La dinámica de las grandes burbujas financieras y las épocas de bonanza*. Siglo XXI Editores, México, capítulo 2 (pp. 32-47), 270 pp.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

la irrupción de la máquina y la inauguración de la era industrial. A mediados del siglo XIX (1829) era común que la gente se refiriera a su tiempo como la era del vapor y los ferrocarriles y, más adelante, cuando el acero reemplazó al hierro y la ciencia transformó a la industria, el nombre fue el de era del acero, la electricidad y la ingeniería pesada (1875). Hacia 1908 se habló de la era del petróleo, del automóvil y la producción en masa, y desde la década de los setenta (1971), las denominaciones eran de la informática y las telecomunicaciones o la llamada era de la sociedad del conocimiento son cada vez más comunes.

Esto quiere decir que cada 40 a 60 años irrumpe una gran oleada tecnológica, surgiendo en el país o países núcleo de la época y difundándose desigualmente al resto del mundo. Es por eso que ella plantea que entre ahora y el 2020 debe aparecer una sexta revolución tecnológica, en EEUU, Europa, Asia u otra región y que puede estar relacionada o definida como la época de la biotecnología, nanotecnología, bioelectrónica y nuevos materiales. La secuencia histórica de cada una de estas revoluciones pasa por un auge, bonanza y colapso, que tiene un período de instalación, le sigue un período de recesión y luego un período de despliegue. Los grandes auges financieros instalan el nuevo paradigma y los colapsos impulsan la recomposición institucional para el despliegue, como lo ocurrido recientemente dentro de esta quinta revolución tecnológica con la aparición de la gran burbuja financiera.

## **La globalización**

El fenómeno que ha dominado fundamentalmente las últimas tres décadas, es el de la llamada segunda globalización. Pueden discutirse su naturaleza y sus efectos, así como el grado de aceptación que genera y qué implicancias tiene; pero lo que no puede hacerse es negar que este fenómeno ya modificó al mundo, al menos tal como lo conocíamos hasta principios de la década de 1990.

La historia reciente da cuenta de cambios esenciales en las relaciones entre los Estados y sus sociedades nacionales, así como en las formas de organización social, cultural, económica y política a nivel mundial. Las nociones de “centro” y “periferia” ya no son conceptos ligados de manera unívoca a distribuciones espaciales, ni siquiera en su versión simplificada Norte-Sur. La complejidad de los modos de interdependencia, el nuevo mapa de distribución de las formas de dominio y control, y la imbricada malla de poderes de decisión vigentes, exceden holgadamente los términos tradicionales encuadrados en los límites nacionales.

En este cuadro de situación, caracterizado como globalización y con dimensiones múltiples, aun cuando las más evidentes sean la económica y la cultural, se inscriben, entre otros fenómenos:

- la creciente importancia de las instituciones internacionales y supraestatales,
- la relativización del rol de los Estados nacionales (sin que se avizoren instancias que los suplanten efectivamente) y
- las novedosas formas de relaciones microsociales.

## La modernidad líquida

Zygmunt Bauman (2003, 2007)<sup>4</sup>, sociólogo polaco señala que la “fluidez” o la “liquidez” son metáforas adecuadas para aprehender la naturaleza de la fase actual –en muchos sentidos nueva– de la historia de la modernidad. La Modernidad Líquida, aborda cinco temas que condensan lo esencial de este pensamiento: emancipación, individualización, espacio/tiempo, trabajo y comunidad.

La tesis central es que la “modernidad sólida” (capitalismo industrial, Estado-nación, partidos y sindicatos fuertes, familia patriarcal, etc.) ha dejado paso en las últimas décadas a una “modernidad líquida”, en la que todas las relaciones sociales se han vuelto fluidas e inestables. Bauman describe el fin de la modernidad tal como se conocía: sólida, estable y con ansias de perpetuidad, para dar paso a una nueva etapa en la que no existe nada estable.

Este autor define este período como modernidad líquida, ya que esta época, al igual que lo líquido, no conserva su forma, no se fija en el espacio ni se ata al tiempo y está constantemente dispuesto (y tendiente) al cambio permanente. Retrata como se ha mencionado, cinco aspectos sobre la vida líquida: la libertad, la individualidad, el espacio y el tiempo, el trabajo y las comunidades. Partiendo de la idea que la vida líquida es una clase de vida precaria que se encuentra en condiciones de incertidumbre constante, “una sucesión de nuevos comienzos, con breves e indoloros finales”.

Entonces, estos nuevos retos de encarar un cambio de paradigmas es sumamente importante en el mundo actual que está traducido en efectos promovidos por el inicio del fin de la sociedad del conocimiento para dar paso a una nueva revolución del pensamiento y tecnológica, la instauración de la llamada segunda globalización con todos sus efectos positivos y negativos. Se establece un cambio de época que promueve una interiorización del mundo como una situación que complejiza y eleva los niveles de incertidumbre. Esta situación conduce hacia un nuevo estado del mundo real y social. A ello Bauman denomina la aparición de la modernidad líquida, que hace que todo el piso sólido de realidades se mueva para dar paso a un nuevo camino, a otro amanecer lleno de novedades, nuevos problemas en búsqueda de soluciones originales y haciendo una vez más entender las palabras de Heráclito de Éfeso, que en el siglo V a.C. señalaba que “lo único permanente es el cambio”.

## LOS NUEVOS PARADIGMAS EDUCATIVOS

Las últimas décadas del siglo pasado fueron escenario de importantes cambios en el ámbito de la educación superior. La existencia de procesos como la globalización y el desarrollo de la sociedad del conocimiento, la han colocado ante un mundo en permanente incertidumbre. En él los paradigmas, otrora seguros y estables, se presentan hoy sometidos a confrontaciones e im-

---

<sup>4</sup> Bauman, Zygmunt (2003) *Modernidad Líquida*. Grafinor, Lamadrid 1576, Villa Ballester, Buenos Aires, Argentina. Bauman, Zygmunt (2007) *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Editorial GEDISA, S.A., Barcelona, España.

pugnaciones en que el desarrollo de las ciencias, en particular las relativas a la información y comunicación, configuran una suerte de “realidad instantánea”, en la que entre la inmediatez y el desconcierto, se asiste a los más inusitados sucesos. Paralelamente la innovación tecnológica avanza a tal velocidad, que la obsolescencia de equipos, instalaciones y herramientas tan solo es comparable con la de los propios conocimientos, cuya vida útil se estima hoy en menos de tres años.

De allí que en el “paradigma del aprendizaje” se han introducido nuevas significaciones que en América Latina se han ido documentado y discutiendo desde inicios de los noventa, gracias al apoyo importante y promoción a la educación superior que ha estimulado la UNESCO a través de las Conferencias Regionales (La Habana 1996, Cartagena de Indias 2008) y Mundiales (París 1998, 2003 y 2009)<sup>5</sup>:

- El valor central del conocimiento que repotencia el papel de la investigación y la innovación.
- La noción de aprendizaje para la vida y a lo largo de la vida, conforme a los cuatro pilares de la educación (aprender a ser, a hacer, a convivir y aprender) y el importante papel que desempeña en ello la educación continua. Es de notar que también se hace imperativo un cambio de actitud en lo que se refiere a la capacidad de aprender a desaprender. Es decir, no atarse a un conocimiento aprendido y utilizado evitando que nuevo conocimiento y desarrollo de habilidades ofrezcan un mundo lleno de serendipia y nuevas realizaciones.
- El paso de un modelo centrado en los contenidos y en la calificación especializada a otro sustentado en el desarrollo de competencias académicas y habilidades complejas de pensamiento, aprendizaje permanente e innovación curricular centrada en los aprendizajes, favoreciendo la vinculación entre la vida profesional y la social y la integración de experiencias, sensibilidad y reflexión.
- La redefinición de un currículo flexible, crítico, reflexivo, sistémico, realizable, racional, contextualizado, sustentable, autoevaluable, acreditable, viable, eficaz, participativo y de calidad.
- La identificación y operacionalización de ejes transversales en sus diversas dimensiones: instrumentales, axiológicos y de contenidos que crucen los programas de estudios de diferentes disciplinas y postgrados.

---

<sup>5</sup> UNESCO-IESALC (1996) La educación de la Conferencia Regional de Educación Superior, CRES, 1996. La Habana, Cuba, 18-22 de noviembre.

UNESCO-IESALC (2008b) Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior, CRES, 2008. Cartagena de Indias, Colombia, 4 al 6 de junio.

UNESCO (1998) La educación superior en el siglo XXI: visión y acción, Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 9 de octubre. UNESCO (2009) Comunicado de la Conferencia Mundial de Educación Superior, CMES, 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo.

UNESCO, París, 5 al 8 de julio.

- La definición de nuevos territorios temáticos con la incorporación de enfoques multirreferenciales, del diálogo de saberes y metodologías y la articulación de las ciencias, las humanidades y las artes.
- Los procesos de aprendizaje centrados en el estudiante y en el fomento de una nueva cultura de la responsabilidad en el desarrollo de su recorrido académico.
- La movilidad vertical y horizontal de estudiantes y profesores y el surgimiento de nuevas formas de organización del trabajo académico en espacios horizontales, heterogéneos y temporales, caracterizados por el trabajo colectivo y el uso de la negociación y concertación como herramientas permanentes.
- La responsabilidad social del conocimiento en virtud de su contribución en la resolución de problemas complejos, en el esfuerzo por cumplir con las exigencias que la sociedad y el mercado hacen a la universidad: la preparación de los egresados para ingresar en el mercado de trabajo, haciéndose énfasis en las demandas de un profesional capaz de manejar con versatilidad los conocimientos e integrar información, formularse preguntas útiles y trabajar en redes y equipos multifuncionales; formación para la ciudadanía en una sociedad democrática es decir capacidad para dialogar y negociar, códigos éticos de actuación, compromiso ciudadano y responsabilidad social; desarrollo personal entendido como formación de las potencialidades individuales, liderazgo, habilidades para la interacción social y compromiso con metas y responsabilidades, y la creación y sustento de una base avanzada de conocimientos que implica una “formación para la innovación”.
- La formación, actualización y reaprendizaje de los formadores. Importancia de las tutorías académicas asumidas como un acompañamiento que permite la transmisión de sentidos y significaciones.
- La articulación de las labores de docencia, investigación y extensión en los niveles de pre y postgrado.
- La articulación con el nivel previo a la universidad y definición conjunta con sus docentes de las habilidades, destrezas y perfiles de ingreso del estudiante. Asimismo, es importante la vinculación con el mundo profesional, a través del seguimiento de egresados, postgrados y la puesta en práctica constante de programas de educación permanente.
- La incorporación y utilización de nuevas tecnologías (entre otras la educación a distancia).
- El asumir la internacionalización y la cooperación como signos y prácticas de los nuevos tiempos, asociados a los temas de la calidad y a la acreditación de los diferentes programas universitarios, a la creación de redes de conocimiento, alianzas estratégicas entre actores y al ensayo de nuevas formas de producción y difusión académica. Ambas propician la complementariedad de las capacidades en la realización de actividades conjuntas y en la asociación para el beneficio mutuo, influyendo de manera horizontal en las políticas, organización y gestión, formación de profesores e investigadores, ofertas académicas y actividades de extensión.

En otras palabras, cambiar el paradigma prevaleciente en el siglo XX basado en los principios de la separación y la reducción, estimulando la hiperespecialización, con una organización del trabajo parcelada y jerarquizada y lo que es aún más grave, una separación e incomunicación entre las humanidades, las artes, las ciencias y las tecnologías; por un nuevo paradigma de construcción del conocimiento basado en los principios de la complejidad y la complementariedad, desarrollando las interconexiones necesarias para un diálogo efectivo entre los saberes, orientando la forma de trabajo en forma cooperativa y desjerarquizada para lograr finalmente un enfoque sistémico y ecológico.

Estos nuevos paradigmas de manejo del conocimiento se pueden lograr a través de aproximaciones como la complejidad, la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, la transversalidad epistemológica, la multirreferencialidad y las redes plurifuncionales y de conocimientos.

## INSERCIÓN DE LOS JÓVENES EN LA SOCIEDAD

Uno de los temas que merecen una mayor atención de las instituciones de educación superior y del sector gubernamental de las naciones latinoamericanas es el análisis en profundidad de la situación actual de los jóvenes en su propio contexto y en su relación con las instituciones de educación superior. Cuando se plantean reformas o transformaciones universitarias pocas veces se convocan los jóvenes. En todo caso, su participación es exigua y dada la situación actual parece muy importante buscar por lo menos la opinión de ellos o en todo caso entender mejor su forma de desenvolverse en los distintos ámbitos sociales, con el fin de llegar a un diseño más adecuado de las instituciones a las cuales ellos van a asistir y a formarse.

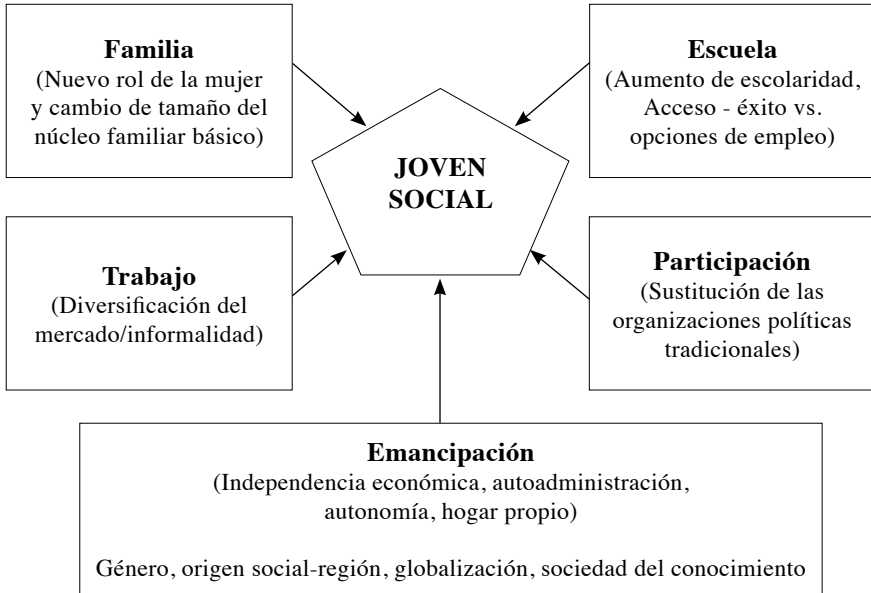
Para entender mejor la situación de los jóvenes es necesario enmarcar cinco aspectos que afectan de manera fundamental a los jóvenes en su proceso de inserción social y que en el Gráfico 1 se ha denominado circuito ideal para la inserción de los jóvenes en la sociedad (González, 2007)<sup>6</sup>. Este empieza por el efecto de la **Familia** sobre su desarrollo. En esta institución, base fundamental de la sociedad, desde las últimas décadas del pasado siglo XX han comenzado a incidir dos fenómenos, uno que tiene que ver con el tamaño del núcleo familiar básico o primario, que se ha reducido significativamente y casi en exclusividad al padre, madre e hijos; a diferencia de otras épocas previas que incluía a los abuelos, tíos, sobrinos, etc., y que constituían la familia extendida. El otro aspecto, aún más importante, es el que tiene que ver con el nuevo rol social de la mujer. Ella hoy en día, no solo se desenvuelve y desarrolla encargándose de las tareas domésticas en el hogar, sino que ha adquirido un rol independiente de otro proveedor más en el núcleo familiar y una incorporación en las actividades de trabajo y económicas que antes estaban dominadas por el género masculino.

---

<sup>6</sup> González, Ernesto (2007) Los nuevos estudiantes latinoamericanos de educación superior: región andina, en: Educación Superior en América Latina y el Caribe: Sus Estudiantes Hoy. Colección Idea Latinoamericana, UDUAL, ISBN: 978-968-6802-25-2, pp.43-77, México, D.F.

GRÁFICO 1

CIRCUITO IDEAL PARA LA INSERCIÓN DE LOS JÓVENES EN LA SOCIEDAD  
(TOMADO DE GONZÁLEZ, 2007)



El segundo aspecto es el que tiene que ver con la **Escuela**. Aquí lo fundamental que ha ocurrido, y representa un cambio para los jóvenes, es el aumento de la escolaridad. Esto no solo se expresa en incorporación de nuevos estudiantes que se topan con el problema que no hay suficientes instituciones educativas para que los formen, sino que además, en que los niveles educativos necesarios ahora son más. En efecto se ha formalizado el nivel preescolar, el nivel de posgrado y más recientemente el nivel de postdoctorado y que ahora, tal como lo propone y estimula la UNESCO, la educación es a todo lo largo de la vida. Por supuesto, es imposible desligar el proceso educativo de las opciones de empleo, creándose ahora otras oportunidades, distintas a las clásicas profesiones y abriendo un abanico de nuevas posibilidades aún no totalmente entendidas y valoradas por la familia y otros entes sociales.

El tercer aspecto tiene que ver con el **Trabajo**. Está ocurriendo un proceso de diversificación del mercado laboral por un lado, pero por otro la aparición creciente e importante de la informalidad laboral. Esto parecería contradictorio, pero no lo es, porque a pesar de que la necesidad social y de mercado obliga a una mayor y variada oferta de nuevas profesiones, el crecimiento demográfico y el desarrollo tecnológico hacen insuficientes los puestos de trabajo existentes. De allí que se observen altas tasas de desempleo, marginalidad, exclusión y por supuesto la aparición de informalidad laboral para

todas aquellas personas que en edad económicamente activa, no consiguen un trabajo formal.

En cuarto lugar se puede mencionar la **Participación** social. Ya desde hace un cierto número de años ocurre una sustitución de las organizaciones políticas tradicionales por otras, preferidas por los jóvenes y que tienen más que ver con otras actividades sociales que con la política.

Finalmente está el proceso de **Emancipación** de los jóvenes, que se ha hecho más lento y difícil. Este aspecto tiene que ver con la necesidad de independencia económica, autoadministración, autonomía y la obtención del hogar propio. El joven más difícilmente logra esta emancipación tan necesaria para un ente biopsicosocial debido a influencias diversas como el género, origen social o regional, globalización y aparición de las nuevas estrategias de las sociedades del conocimiento. En el Gráfico 1 se resume y objetiviza la variación de estos cinco aspectos que inciden en el desarrollo de los jóvenes y que desde siempre los han afectado como entes sociales y que ahora en los albores del siglo XXI, se encuentran con unas reglas de juego distintas a las que tenían los jóvenes de una o dos generaciones atrás.

### **Características sociales, culturales y económicas que afectan a los jóvenes latinoamericanos de educación superior**

En cada una de las áreas de influencia que constituyen el circuito ideal para la inserción de los jóvenes en la sociedad, se identifican ciertas características tanto sociales como culturales y económicas que han generado un cambio importante en el desenvolvimiento de los jóvenes especialmente latinoamericanos que ingresan a la educación superior y que también esperan de ella, un cambio paradigmático que la ajuste a las necesidades de estos seres humanos jóvenes que se tienen que convertir en personas-ciudadanos-profesionales útiles a la comunidad a la cual pertenecen.

**Familia y hogar.** En este primer aspecto, y básicamente debido a la pobreza y exclusión, aparece lo que se ha dado en llamar el síndrome de la autonomía postergada. Por eso, 58% de jóvenes de 15 a 29 años viven con su familia nuclear primaria y 33% con su familia extendida. También se observa una creciente postergación nupcial, que redundará en un mayor número de solteros. Asimismo, hay mayor número de mujeres jóvenes en los quehaceres domésticos: 25.6% de mujeres y solo 2.0% de hombres jóvenes, debido principalmente a la maternidad y a la subordinación cultural (machismo). Finalmente se evidencia que la tradicional autoridad paterna está en desaparición, ocurriendo una nueva autoridad, que no es otra que un espacio de negociación entre ambos padres y a su vez ellos con los hijos.

**Salud y sexualidad.** Dentro de esta misma esfera personal se nota un inicio más temprano de las relaciones sexuales dentro de su entorno social más que la búsqueda de los servicios de trabajadores sexuales. Sin embargo, se observa por deficiencias familiares y educativas, una escasa educación y orientación en salud y sexualidad. La mortalidad de jóvenes es de 134 por 100 mil nacidos vivos. Las razones para esta tasa de mortalidad son la promiscuidad sexual asociada a enfermedades de transmisión sexual (VIH, SIDA), machis-



mo y muertes violentas (armas y pandillas), imprudencia e inmadurez juvenil, drogas y embarazo precoz.

**Educación.** En la región latinoamericana ocurre una buena cobertura y egreso en el nivel primario, observándose un tercio menos de cobertura y egreso en el nivel secundario y una baja cobertura y egreso en el nivel terciario o superior debido a procesos de no acceso por mala preparación en el nivel secundario, exclusión (y autoexclusión), repitencia, deserción y el fenómeno llamado TMT (todo menos tesis). Hay baja calidad educativa sin regulación adecuada del Estado por falta de compromiso gubernamental y estimulación para la aparición de instituciones educativas privadas mercantilistas.

Se nota una desactualización o falta de adecuación de la educación (en especial la educación superior) a los nuevos desafíos del mundo del trabajo, que sumada a una mayor demanda pero sin mayor cobertura se está formando un problema social de gran envergadura en Latinoamérica. El problema de la deuda social, al no haber tenido y no tener cobertura suficiente para incorporar a los jóvenes con el elevado bono demográfico. Es decir, un sostenido crecimiento del número de jóvenes en toda la región, hacen que este sea uno de los principales problemas de la educación. También se observa un proceso de feminización de la matrícula en la educación superior y un mayor éxito de mujeres jóvenes que de hombres jóvenes, que se dedican a la economía informal, el comercio y a las actividades lucrativas con baja formación profesional.

Se puede concluir que la educación superior latinoamericana está en disonancia con la realidad social. Además de existir una situación hostil para estudiar y de haber organizaciones de bienestar estudiantil deficientes. El modelo educativo no contempla la tríada: desarrollo personal, ciudadano y profesional, conduciendo todo esto a un bajo desempeño estudiantil y frustración que concluyen en mal rendimiento, deserción o movilización interna a destiempo, así como inadecuada inserción en el ambiente laboral.

**Empleo.** Dentro del tercer aspecto se constata un mayor desempleo de jóvenes y una concentración creciente del empleo juvenil en sectores de baja productividad que producen una caída de los ingresos laborales medios de la juventud. A partir de la década de los noventa, la década perdida, tampoco se observó mejoría del empleo a pesar de las ventajas competitivas tecnológicas y de organización de los jóvenes. La expansión del empleo en el sector terciario favoreció solo a las jóvenes, pero las afectó la contracción relativa del sector manufacturero. Ahora la presión económica obliga a combinar estudio con trabajo, favoreciendo una futura inserción laboral pero afectando el rendimiento escolar. Se ha producido un incremento en la asistencia de las jóvenes al sistema educativo con mayor participación y ocupación laboral urbana y rural. Se observa una caída de tasa de participación de los jóvenes a pesar de haber bajado la proporción de jóvenes que ni estudia, ni trabaja ni busca empleo (aumenta en los países que reciben remesas del exterior). Hay un descenso en la proporción de jóvenes que se dedica a oficios del hogar, aunque ahora son cada vez mayores las tareas compartidas entre hombres y mujeres, aunado a una búsqueda de mejores ingresos y nuevos espacios de desarrollo individual y societal de las mujeres jóvenes. En general, las oportunidades laborales se ven obstaculizadas por cuatro factores: género, hogar de origen, nivel educa-

tivo y hábitat. Las mujeres jóvenes tienen condiciones de inserción más desfavorables, ingresan a sectores de baja productividad y de ingresos más bajos.

**Consumos culturales y sensibilidades juveniles.** El cuarto aspecto que tiene que ver con la participación social tiene varios componentes. En primer lugar el de los consumos culturales y sensibilidades. El paradigma es el asociado con el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) y que dice relación con un consumo de medios muy marcado y basado en la televisión, radio, videos, videojuegos, juegos de rol, CDs, DVDs y teléfonos móviles. Es decir, hay un consumo simbólico y una creciente convergencia de las TICs. Además las modas musicales (conciertos y videoclips), “chateo” y navegación en Internet (“Facebook”, “Twitter”) y la cultura del “mall” (con cine, discotecas, bailes y fiestas), marcan una pauta distinta a la de los jóvenes de otra época, habiendo definitivamente una menor afición a la lectura y una mayor deformación de la lengua oral y escrita. La cultura visual y auditiva es más importante. Hay una mayor utilización de ropa y accesorios “globalizados”, una cultura individualista y de poco compromiso institucional.

**Participación y ciudadanía.** Como signo de estos tiempos, hay un descrédito de las instituciones políticas y se está yendo hacia una redefinición de la idea del sistema democrático. Los jóvenes latinoamericanos tienen una alta valoración de la participación social, pero son las prácticas religiosas y deportivas las que concentran los mayores niveles de asociatividad condicionada por variables socioeconómicas y de género. Han aparecido nuevas modalidades asociativas informales con responsabilidad del propio colectivo sin presencia de los adultos y con una alta sensibilidad hacia los derechos humanos, la paz, feminismo, ecología, etnias y multiculturalismo. Hoy en día los jóvenes participan en una “televisación” de la vida pública y creación de redes virtuales, así como una participación en grupos de voluntariado que apunta hacia el bienestar social pero sin compromiso con el sistema político.

**Políticas e institucionalidad.** La superposición etaria con un desfase entre realidades sociales y legales, así como ambigüedad en las representaciones sociales y el diseño de políticas públicas hacia la juventud (hay derechos del niño y del adolescente, y edad mínima para el empleo, pero no hay derechos del joven), hace que entre los jóvenes se produzca un rechazo hacia las instituciones y las políticas públicas. La institucionalidad pública del joven es variable o inexistente. Otro aspecto sumamente importante es que hay una gran carencia de programas específicos para jóvenes rurales, de diversa cultura dentro de una misma nación o región, enfoques inadecuados de género, discapacidad, migraciones, multiculturalidad y multiétnicidad.

Como corolario de todo esto, hay una falta de instrumentos de monitoreo y evaluación de programas y proyectos para la juventud. La juventud a pesar de que en Latinoamérica está pasando a ser la primera mayoría, antes que los ancianos, no hay políticas ni estímulos para que los jóvenes se puedan insertar de manera natural en el sistema nacional o regional latinoamericano. Por lo tanto el diseño de una nueva institución de educación superior latinoamericana debería tener en cuenta esta original situación de los jóvenes de hoy que coincide plenamente con la aparición y desarrollo de la sociedad del conoci-

miento y que se encasilla perfectamente dentro de esa llamada modernidad líquida de Bauman (2003) que le confiere a la sociedad y a sus instituciones, características ni siquiera asomadas en generaciones de jóvenes de épocas anteriores ni dentro de la sólida y estructurada segunda globalización.

## TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Definitivamente, desde las Conferencias Mundiales de Educación Superior (CMES) de La Habana 1996 y París 1998 y después de analizadas las tendencias en la región, quedaron una serie de proposiciones para desarrollar en forma importante dentro de la educación superior latinoamericana y sintonizarla en el contexto mundial; sin embargo, en estos diez años pasados hasta 2008, se constata que algunas cosas se hicieron, otras se avanzaron a medias y varias otras quedaron en buenas intenciones (Tünnermann 2008)<sup>7</sup>. Lo que sí fue un resultado muy positivo de estos diez años pasados es la buena disposición para encarar la discusión de estos temas que hasta 1996 lucían por decir lo menos, como dormidos y sin un claro norte a seguir. En este despertar de la educación superior, sin dudas ha jugado un papel preponderante el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) a nivel regional y la UNESCO a nivel mundial, que se dieron a la tarea de organizar estos eventos ya mencionados de relevancia internacional que, junto con un nutrido grupo de instituciones de educación superior y de académicos, han dado pautas importantes para avanzar en el desarrollo de la educación superior, ciencia y tecnología de ALC en particular y del mundo en general.

La transición entre la educación media y la superior está vinculada con este paso en el proceso educativo general que los jóvenes de hoy enfrentan en su proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, planteado desde La Habana en 1996 y París 1998. Posteriormente, en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008) promovida por UNESCO-IESALC, realizada en Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 2008, se emitió una declaración que se basó fundamentalmente en proponer la necesidad de la Cooperación Regional como estrategia para la:

- superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas;
- consideración del saber desde la óptica del bienestar colectivo; y
- creación de competencias para la conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Tünnermann, C. (2008) La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Editado por la Pontificia Universidad Javeriana y el UNESCO-IESALC: Cali, Colombia.

<sup>8</sup> UNESCO-IESALC (2008) *op. cit.*

Proponiendo el desafío de construir un proceso de cooperación solidaria en un contexto caracterizado por la diversidad y la inequidad, y con más deficiencias que fortalezas en la región latinoamericana y caribeña. De esta Declaración se pueden extraer tres principios básicos que rigen el Plan de Acción de la CRES 2008, que van a desarrollar académicos en instituciones de ES, CTi, gobiernos, sociedad civil y la UNESCO a través de sus distintos organismos dentro del Sistema de Naciones Unidas y en especial el UNESCO IESALC:

- La educación es un bien público y social
- Debe existir una estrecha relación entre la educación superior y el resto de la sociedad.
- La educación superior debe promover una formación integral y humanista para desarrollar simultáneamente, al individuo como persona, ciudadano y profesional con competencias y orientado a la resolución de problemas ingentes de la sociedad a la que pertenece para lograr un desarrollo biológico, psicológico y social sustentable dentro de una cultura de paz y cooperación solidaria.

Con estas ideas en mente y ya referidas en líneas arriba, es necesario reflexionar que hay ciertos componentes del desarrollo juvenil que se deben tener en cuenta para su formación y que está estrechamente relacionado con el proceso educativo general. Si no se cubren los postulados mencionados en el párrafo anterior se produce insatisfacción que conduce a frustración y subsecuentemente lleva al fracaso escolar del estudiante.

El fracaso escolar se evidencia en diversos comportamientos o situaciones y que van apareciendo, en forma individual o conjuntamente:

- Sociopatías,
- Rechazo o reclamo en el ámbito familiar,
- Mal rendimiento académico,
- Movilización interna a destiempo,
- Retención: rezago y repitencia,
- Deserción,
- Fenómeno TMT (Todo Menos Tesis),

Esto lleva a los estudiantes a tener una baja eficiencia de graduación en cada nivel educativo y por supuesto en el mediano plazo, a una mala inserción laboral. Así, los jóvenes van quedándose retrasados o abandonando el sistema escolar y por consiguiente teniendo mayores problemas para tener una vida diaria normal y poder desarrollarse bien en esta sociedad latinoamericana que necesita de conocimientos y competencias de diversa índole.

## PROGRAMAS Y DESAFÍOS

A continuación se señalan algunos de los problemas de América Latina que deben enfrentarse y solucionarse para resolver pasos críticos que tienen que dar los estudiantes en su trayectoria educativa. Es conocido que el paso desde la educación secundaria a la educación superior no es fácil y está lleno de problemas, algunos tienen que ver con la educación primaria y secundaria, otros con el propio diseño de la educación superior y sobre todo con el paso mismo de uno a otro nivel educativo. Más que un paso llano es una brecha que en ocasiones se hace insalvable y produce frustración de los jóvenes con incumplimiento de los objetivos y líneas político estratégicas que los sistemas educativos nacionales tienen que llevar a cabo para responder correctamente por los fines y propósitos que la educación tiene que cumplir para un desarrollo sostenible de la sociedad actual.

**Formación de docentes, su desempeño y programas de estudio.** Un primer problema es la baja formación de docentes tanto en número como en calidad. En general aquellas personas que optan por estudiar la carrera docente son personas que muchas veces han tenido rendimientos escolares bajos, debido a innumerables factores, pero dos son marcadores fundamentales: a) el bajo reconocimiento social a la carrera de maestro o profesor primario o secundario y b) las bajísimas remuneraciones y pobre seguridad social como trabajadores que estos profesionales tienen. En el siguiente cuadro se muestra el bajísimo porcentaje de egresados de la educación superior como educadores. En los cinco países ejemplificados la tasa de matrícula y de egreso en esta carrera está entre 9 y 14% de toda la matrícula de educación superior:

TABLA 1  
MATRÍCULA Y EGRESO EN EDUCACIÓN SUPERIOR  
AÑO 2008

País	Matrícula pregrado	Matrícula postgrado (Maestría y doctorado)	Matrícula total ES	Egresados pregrado	Egresados postgrado (Maestría y doctorado)	Egresados total ES	% Tasa bruta de egreso	Año	Fuente
Argentina	2.207.755	44.511	2.287.915	228.224	3.173	235.856	0,10	2008	ME-SPU
Brasil	5.492.088	150.118	5.642.206	756.799	46.725	803.524	0,14	2008	INEP
Chile	768.851	25.348	804.981	90.947	5.996	104.196	0,13	2008	DIVESUP
Colombia	1.483.865	65.604	1.636.129	112.412	2.725	141.563	0,09	2008	SNIES
México	2.519.647	145.722	2.705.190	264.636	17.108(*)	298.852	0,11	2008	SEP

*Recopilado por: Lorice Sivira IESALC – UNESCO.*

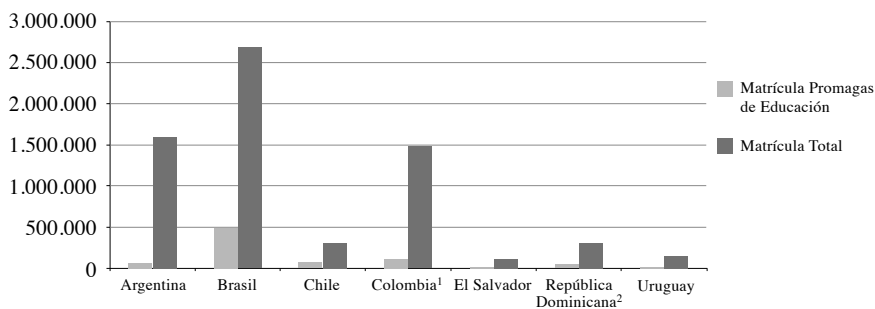
*(\*) Cifra aproximada.*

*(%) Tasa bruta de egreso: Egresados total / Matrícula total.*

En los gráficos 2 y 3 se puede observar esta bajísima matrícula en pregrados de educación en comparación con la matrícula y el egreso total:

GRÁFICO 2

MATRÍCULA EN PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE PREGRADO DE EDUCACIÓN  
EN RELACIÓN A MATRÍCULA DE PREGRADO UNIVERSITARIA TOTAL  
AÑO 2008



Elaborado y recopilado por: Lorice Sivira IESALC – UNESCO.

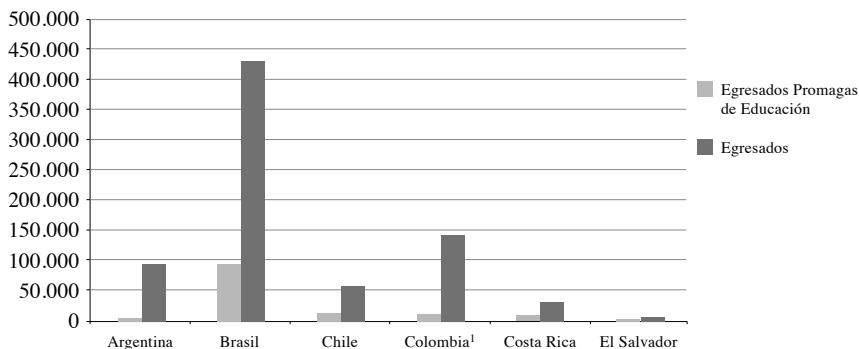
Fuente: Ministerio de Educación Superior o equivalentes.

<sup>1</sup>Colombia: incluye matrícula de pregrado y postgrado en todos los tipos de IES

<sup>2</sup>República Dominicana: cifra 2005.

GRÁFICO 3

EGRESADOS DE PREGRADO EN PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN  
EN RELACIÓN A EGRESADOS PREGRADO UNIVERSITARIO TOTAL  
AÑO 2008



Elaborado y recopilado por: Lorice Sivira IESALC – UNESCO.

Fuente: Ministerio de Educación Superior o equivalentes.

<sup>1</sup>Colombia: incluye matrícula de pregrado y postgrado en todos los tipos de IES.

Asociado con la gran debilidad para incorporar talento humano bien formado al proceso educativo en general, es de notar que la actividad de investigación e innovación educativas es totalmente marginal con respecto a la investigación que, en otras áreas de conocimiento, hacen las instituciones de educación superior iberoamericanas. En la década 1998-2007 las publicaciones producidas desde Iberoamérica aparecen dentro del rubro de “Otras” junto con Administración y Contabilidad, Enfermería, Artes y el resto de las Humanidades, con un gran total de 1.7%. Todas las demás áreas tienen porcentajes individuales de por lo menos 0,3% como es el caso para Economía, Econometría y Finanzas hasta Medicina que tiene el máximo de 17.9%. Esto hace ver que dentro de lo reducida que es la investigación latinoamericana en sus instituciones generadoras de conocimiento es casi inexistente el tema de educación en todos sus componentes.

Toda esta situación permite observar algunos resultados en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria en sus dos niveles) con respecto al desempeño de los profesores y los programas de estudio, que apuntan a que definitivamente la preparación y el manejo del conocimiento, así como el desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes en los niveles previos a la educación terciaria o superior, y que son necesarios para acceder con éxito a ella, sean muy insuficientes. Algunos de estos problemas observados son:

- Conocimientos y destrezas desactualizadas y parceladas
- Sin relación con los niveles superiores
- Estrategias pedagógicas más memorísticas que reflexivas
- Teoría separada de la práctica y en algunos casos inexistencia de esta última
- Pobre educación en valores. La ética no es importante
- Dificultad en el trato con grupos sociales diferentes o emergentes
- Falta de hábitos de estudio y puesta al día. La investigación no existe
- Evaluación punitiva y no formativa
- Exceso de estudiantes por profesor
- Exceso de número de horas contratadas (bajos salarios)
- Poco compromiso
- Cabalgamiento horario
- Falta de profesores en determinadas áreas de conocimiento
- No finalización de las asignaturas (aprobadas sin verlas)

A toda esta situación descrita se le suma que, en general, hay en Latinoamérica una carencia de políticas públicas para encarar todo el sistema de educación, desactualización de los programas de estudio, falta de seguimiento y coordinación en cada nivel educativo y entre ellos, así como un análisis muy superficial del verdadero problema que la educación en su conjunto necesita para alcanzar niveles de desarrollo sostenido y que sirvan para mejorar las capacidades de los distintos países en la conducción y mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes.

Se puede señalar que la aplicación de pruebas como las de PISA a los estudiantes latinoamericanos, lo único que notifican es que la deficiencia o falta de

capacidades observada en los estudiantes, no tiene mucho que ver con su propia capacidad intelectual individual, sino que reflejan problemas de políticas públicas de los países de donde son originarios, así como otros problemas tales como: inadecuado financiamiento público y privado, pobreza, exclusión social, baja calidad de vida, entre varios otros problemas que aquejan a la región y que en reiteradas ocasiones tienen que ver mucho con la incapacidad o negligencia de sus dirigentes, llevando todo ello a un clima de frustración e inoperancia social que afecta grandemente a los países en su propio desarrollo.

**Ingreso a la Educación Superior.** Otro factor fundamental en el proceso de transición desde el nivel básico y secundario superior a la educación terciaria o superior tiene que ver con las vías de acceso o ingreso empleadas en relación con las habilidades y conocimientos adquiridos, la utilización de diversas opciones de ingreso y las expectativas que las instituciones de educación superior tienen así como las facilidades educativas y de bienestar que ellas manejan para producir un buen acompañamiento y egreso estudiantil posterior.

En primer lugar es necesario indicar que en Latinoamérica hay una diversidad importante en cuanto a las vías de acceso utilizadas. Entre ellas se pueden mencionar:

- Sistema no selectivo o abierto
- Sistemas selectivos o cerrados
  - Prueba Nacional
    - Aptitud
    - Vocacional
    - Conocimientos
    - Mixta
  - Pruebas de Admisión Institucionales
    - por universidad
    - por facultad o escuela
    - por áreas disciplinarias
    - por cursos remediales
    - sistema mexicano
    - sistema europeo

Las vías de acceso están subdivididas en dos grandes grupos. El sistema no selectivo o abierto, donde todos aquellos estudiantes que desean ingresar a una determinada institución educativa, declaran ese deseo e ingresan sin más requisito que el haber culminado el nivel educativo inmediatamente inferior. El mejor ejemplo es el caso de la Universidad de Buenos Aires (UBA) donde todos son recibidos luego de haberse inscrito, pero el nivel de éxito para culminar el primer período lectivo es muy bajo (menor del 40%) obligándolos a salir del sistema educativo superior con una gran frustración escolar. En ge-



neral, este sistema en comparación con los sistemas selectivos tiene un nivel bajo de éxito escolar (rezago, repitencia y deserción) y de egreso. Este tipo de instituciones tienen porcentajes de éxito en el egreso por debajo del 25% (UNESCO-IESALC, 2008a)<sup>9</sup>.

Los sistemas selectivos, a su vez, se pueden subdividir en dos grandes grupos, las pruebas nacionales, que son organizadas por instituciones o dependencias gubernamentales, con apoyo o no de las instituciones de educación superior y que son de varios tipos dependiendo de cada país. Así, se pueden identificar pruebas de aptitud (habilidades numérica, verbal, espacial, etc.), vocacionales, de conocimiento (de diferentes disciplinas y de cultura general) o mixtas. Estas pruebas nacionales lo que hacen es un ordenamiento de mayor a menor puntaje, que luego son comparadas contra las opciones solicitadas por los estudiantes y posteriormente seleccionados en las distintas carreras de todas las instituciones que las ofrecieron, con base en diferentes parámetros que cada país incluye. Todas tienen un nivel de corte dependiendo del número de cupos ofertados por las instituciones.

En el caso del segundo subgrupo de las pruebas de admisión institucional, en general cuentan con componentes aptitudinales, conocimientos y, en algunos países, con evaluaciones de otro tipo como entrevistas personales y evaluaciones psicológicas y de salud. Las hay organizadas por universidades, facultades, escuelas, disciplinas y luego de aprobar un curso remedial o propedéutico. El ordenamiento y selección se hace de una manera equivalente a las pruebas nacionales. Se suman a las anteriores dos modalidades a estos sistemas selectivos, pero que tienen características diferentes y que vale la pena mencionar: el sistema mexicano y el europeo, este último aplicado en algunos países caribeños porque se rigen por la normativa europea que las instituciones ofrecen estas diferentes islas del llamado Caribe inglés, francés y holandés.

El llamado sistema mexicano parte de la organización de la secundaria superior o preparatoria, que es coordinada por universidades autónomas y distribuidas por regiones en el país. Aquellos estudiantes que culminan estas preparatorias que duran tres años y son supervisadas por estas instituciones, tienen el cupo asegurado de ingreso a dichas universidades. Si no lo aprueban o vienen estudiantes de otras regiones tienen la posibilidad de ingresar por una prueba que cada universidad hace y es equivalente a las otras referidas en el párrafo anterior. En el caso del llamado sistema europeo, tiene que ver con la estrategia de algunos países europeos que sin terminar la secundaria el estudiante toma la decisión de orientarse a seguir estudios universitarios o no. Si decide por postular en el futuro a una institución de educación superior, tiene que hacer un año más de secundaria superior y tiene que aprobarlo para ingresar directamente a la universidad. Todos aquellos estudiantes que no opten por esto, pierden el derecho a estudiar en el sistema de educación terciaria y tienen como posibilidad de ingresar directamente al mercado de trabajo o

---

<sup>9</sup> UNESCO-IESALC (2008a) Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, Caracas, Venezuela

prepararse en carreras técnicas, artesanales u otras que no son manejadas por las universidades. Este sistema en mi opinión, obliga al estudiante a orientarse muy tempranamente en la opción de vida que quiere desarrollar más adelante y no está lo suficientemente maduro para elegir acertadamente. Este es el caso del sistema escandinavo de educación, por citar un ejemplo de países que usan esta estrategia de ingreso.

Luego de descritas las distintas vías de acceso, cabe mencionar que el éxito de las pruebas selectivas es el doble que las no selectivas y en general, las pruebas de admisión institucional seleccionan mejor a los estudiantes para culminar con éxito las carreras elegidas. Sin embargo, cabe mencionar que hay sistemas nacionales que tienen una gran efectividad porque toman en cuenta otras variables que compensan las deficiencias de estas pruebas. Por ejemplo, toman en cuenta la distinta proveniencia de los estudiantes de acuerdo a región del país, estrato social, cultural o económico, en el afán de corregir el gran problema de exclusión existente en Latinoamérica.

En contraposición, existe una serie de factores que profundizan los problemas de ingreso a la educación superior tales como:

- Aparición de operadores de cursos remediales mercantilistas y extrasistema
- Políticas gubernamentales para corregir la exclusión sin calidad ni pertinencia
- Burocracia y corrupción:
  - venta de cupos,
  - tráfico de influencias,
  - prebendas académicas gremiales,
  - prebendas deportivas, artísticas, culturales, etc.
  - convenios internacionales, entre otros
- Pobreza de políticas y normativas
- Pobre o nula innovación educativa

#### **Manejo del desempeño estudiantil a lo interno de las universidades.**

Además, si se analizan los problemas desde el interior del ámbito universitario, se pueden añadir otros factores para el fracaso escolar que se suman a los anteriores, en el proceso de transición, acompañamiento y egreso de las carreras, porque el proceso no es visto como un continuo y sucesivo proceso de niveles y etapas educativas que el estudiante tiene que ir cumpliendo de una forma natural y exitosa. Estos problemas añadidos desde la universidad son:

- Se plantea que las dificultades no son de las instituciones de educación superior, sino exclusivamente del gobierno de turno.
- Se observa que existen pocos programas de orientación vocacional y de seguimiento del desempeño estudiantil.
- Se carece de propuestas innovadoras para solucionar los problemas educativos. La incorporación de paradigmas educativos como la inter

y transdisciplinariedad, la transversalidad, redes de conocimientos y el pensamiento complejo, entre otros, se han comenzado a introducir, pero muy tímidamente y casi, por así decirlo, subrepticamente por unos pocos investigadores-educadores que están tratando de poner al día la universidad latinoamericana.

- Se indica que no se pueden distraer recursos para dedicarlos a estos problemas, por falta de recursos financieros para apoyar programas ya instalados y mucho menos nuevos.
- Existe poco compromiso institucional a pesar que la queja con la que se reciben a los nuevos estudiantes es intensa y sostenida, afincando su malestar específicamente en estos estudiantes de nuevo ingreso.
- Hay una baja matrícula en carreras de física, química, matemática y en letras, debido fundamentalmente a deficiencias que traen los estudiantes desde los niveles educativos previos en lectoescritura, comprensión lectora, gramática, idiomas, ciencias naturales.
- Se constata que los profesores universitarios con poca experiencia son los que reciben a los nuevos alumnos. Además hay pocos programas que se ofrezcan a los profesores que les permitan formarse pedagógicamente o que los actualice en conocimientos y nuevas corrientes educativas. Muchos profesores-investigadores universitarios se rehúsan a dar clases de pregrado.
- Se observa que los servicios de bienestar estudiantil son inadecuados y no permiten a los estudiantes mejorar su desempeño por el solo hecho de ayudarlos a resolver problemas de índole externo a las instituciones (familiares, de vivienda, alimentación, desadaptación a la ciudad, etc.) e interno (mejoramiento del seguimiento académico, ofrecimiento de guías o tutores, defensoría estudiantil, etc.).

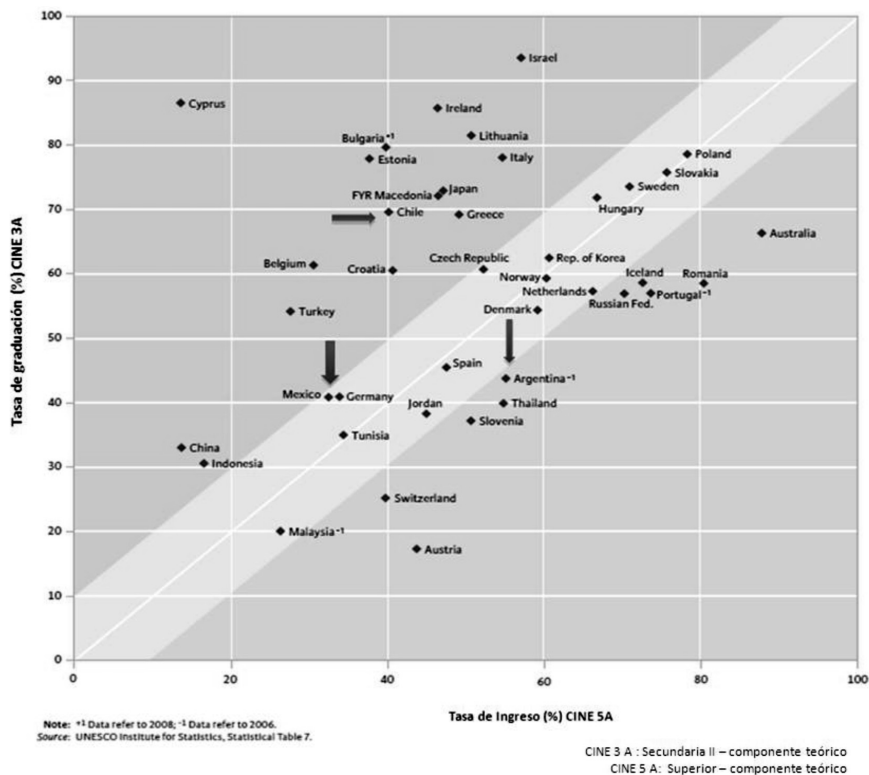
Para ejemplificar lo que está sucediendo en la transición entre la educación media y superior en términos cuantitativos, se presentan algunos resultados numéricos que apuntan acerca de este problema educativo. En el Gráfico 4 se muestra cuántos estudiantes graduados de la educación secundaria superior logran la transición a la educación terciaria o superior. El gráfico muestra la situación de un grupo de países en donde aparecen Argentina, Chile y México, en que los tres representan formas distintas de transición. En el eje de las ordenadas (Y) se tiene el porcentaje de graduados de la secundaria superior y en el eje de las abscisas (X) el porcentaje de ingreso a la educación superior. En el caso de Argentina se observa que tiene vías de ingreso abiertas y un cierto porcentaje son selectivas, ingresan el 55% de los graduados de secundaria y tan solo se gradúan de la secundaria superior un 43%. En el caso de Chile se gradúan de la secundaria un 70% e ingresan un 40%, mientras que en México se gradúan 40% y solo ingresan el 36% de dichos egresados. Estos dos últimos países son mucho más selectivos en sus vías de ingreso, salvo Chile que tiene el porcentaje más alto de graduación de la secundaria pero que cuenta con un sistema de ingreso tan selectivo como el mexicano.

## GRÁFICO 4

PORCENTAJE DE EGRESADOS DE LA SECUNDARIA SUPERIOR  
QUE ACCEDEN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
(TOMADO DE UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, 2006)

### Transición a la Educación Superior

¿Cuántos egresados de secundaria realizan la transición a la Educación Terciaria?  
Comparación de la tasa bruta de egreso de secundaria CINE 3 A y la tasa bruta de  
ingreso de Educación Terciaria CINE 5 A, 2007



Finalmente, es importante comparar la eficiencia de los diferentes niveles de la educación en Latinoamérica. Así, a nivel primario, de cada 10 estudiantes prácticamente los 10 terminan este nivel pero solo siete ingresan al nivel secundario, es decir hay una deserción del 30% y finalizan la secundaria solo seis, es decir el 90% de los que ingresaron finalizan la secundaria. De los seis que terminan la secundaria ingresan a la educación superior tan solo cuatro y se gradúan la mitad, es decir dos. Esto significa que un estudiante de cada cinco que ingresan a la primaria culmina estudios superiores. Este camino con sus transiciones entre los distintos niveles de la educación es lo que hay

que analizar y ver los procesos que están estimulando el fracaso estudiantil que termina en un abandono del sistema de 80% que no se gradúan. Esto es muy serio para la región latinoamericana y apunta a que se requiere estudiar más estos procesos, investigarlos y plantear nuevas propuestas de diseño de políticas públicas que mejoren este bajísimo rendimiento, que redunde en que la población joven, menor de 24 años está teniendo serios problemas para estudiar y capacitarse. Es más, solo un bajísimo porcentaje de estos graduados se inscribe en los cursos de postgrado (maestría y doctorado) y especialización.

**Experiencias de innovación educativa.** La innovación educativa es la formación de un nuevo ethos académico caracterizado por una perspectiva conceptual de permanente cambio, que permita la emergencia de nuevas formas de pensamiento y de acción educativa. Es más que modernizar la obsolescencia, aunque no es exclusivamente un proceso tecnológico ni busca favorecer la homogeneización ni la simulación, ni tampoco busca ser un fin en sí misma.

Las universidades, inscritas en modelos organizativos tradicionales, estructuradas de acuerdo al modelo napoleónico (cátedras, departamentos, escuelas y facultades), traído desde la época colonial a Latinoamérica, sustentadas en códigos positivistas y orientadas a la profesionalización disciplinaria y a la hiperespecialización, para asumir estos cambios y responder satisfactoriamente a los nuevos desafíos, requieren de una revisión profunda de sus contenidos, estrategias, actores y estructuras involucrados en los procesos de aprendizaje.

Por esta razón es que la innovación educativa debe emplearse para lograr un nuevo modelo de aprendizaje e interacción con los niveles educativos previos y posteriores al nivel de pregrado de la educación superior. Es necesario para esta nueva época, enfoques inter y transdisciplinarios (favoreciendo el diálogo de los saberes), cambios en la concepción y estrategias de evaluación, actualización constante de los programas educativos, fomento de la creatividad, iniciativa, espíritu crítico y responsabilidad social, desarrollo integral de las capacidades cognitivas y afectivas así como una mayor interacción con la comunidad local, regional y global.

Este nuevo modelo de aprendizaje debe estar centrado en el estudiante (mayor importancia al trabajo tanto individual como grupal), desarrollando estrategias de educación continua, generalización de esquemas abiertos y a distancia e introducción de nuevas modalidades, así como la optimización del uso de nuevas tecnologías. Hay que promover los cambios en los métodos de enseñanza; cambios en la proporción de teoría y práctica y diversificación de las experiencias de aprendizaje.

Dentro de estas aproximaciones de innovación educativa y en la búsqueda de espacios de transformación universitaria, la Universidad Central de Venezuela<sup>10</sup> ha emprendido desde el año 1996 el “Programa Samuel Robinson” y

---

<sup>10</sup> La UCV es la universidad emblemática venezolana, tiene casi 290 años de existencia, está integrada por once facultades y 44 escuelas, cuenta con 47 institutos de investigación y 380

desde el 2001 el “Programa de Cooperación Interfacultades (PCI)”. Estos dos esfuerzos de innovación educativa se han comenzado a implantar con estrategias de investigación-acción para solventar, con el primero, la posibilidad de tener una vía de ingreso a la universidad en la que el estudiante se vea lo menos afectado en el proceso de transición de la educación secundaria a la superior y se puedan salvar una buena cantidad de problemas que hemos descrito líneas arriba y, de otro lado, con el segundo se está tratando de transversalizar la universidad que aún persiste con el clásico modelo educativo napoleónico sin mezcla ni diálogo de saberes. Para concluir esta revisión del tema se describe un poco más en profundidad el primero y dar la referencia bibliográfica del segundo, con la finalidad de que aquellos interesados en conocer un poco más de él, puedan revisar dicha documentación. (Secretaría UCV, 2003<sup>11</sup>; Castillo, 2010<sup>12</sup>).

El “Programa Samuel Robinson”, concebido en la Secretaría de la UCV, en el año 1996, como un proyecto piloto de investigación-acción, cuyo objetivo es contribuir a la democratización de las oportunidades de estudio en la educación superior, a partir de la redefinición de la admisión como una actividad de carácter académico y no meramente administrativo. En este sentido, el Programa entiende la admisión como un proceso que atiende al perfeccionamiento de los criterios e instrumentos de selección, al no supeditarlos exclusivamente al manejo del conocimiento y considerar las potencialidades del individuo en sus dimensiones afectivas, intelectuales, vocacionales, aptitudinales y actitudinales, atendiendo no solo a estudiantes, sino a directores y docentes de las instituciones de educación secundaria, preferentemente del sector público y de localidades y regiones de menor desarrollo relativo en los aspectos socioeconómicos, considerando la admisión como inseparable del desempeño y de la prosecución (Secretaría UCV, 2003: 212)<sup>13</sup>.

Castillo (2010) nos explica que las bases pedagógicas de este programa se centran en el redimensionamiento de la admisión en un sentido que involucra las siguientes dimensiones: sentido de pertenencia, potencial intelectual, habilidades y destrezas, responsabilidad y motivación al logro, disposición y capacidad de compromiso, el principio de la educación sin fronteras, que propende a través de la formación integral de los estudiantes y a la concientización en valores; la transversalidad de los conocimientos y la atención preferente (vocacional, pedagógica y psicológica) al estudiante de nuevo ingreso. Concebido así como un Sistema de Admisión Integral, la meta final del programa

---

cursos de postgrado. Cuenta en la actualidad con una matrícula de 48.000 alumnos de pregrado y casi 11.000 de postgrado.

<sup>11</sup> Secretaría UCV. (2003) Samuel Robinson de Proyecto a Programa. Hoja de ruta 1997-2002. Ediciones de la Secretaría, UCV, Caracas

<sup>12</sup> Castillo, Ocarina (2010) Experiencias en transformación universitaria en Venezuela. En: La Universidad Latinoamericana en Discusión. J.M. Cadenas, Coordinador, pp. 399-433, Editado por la UCV y el UNESCO-IESALC, Caracas, Venezuela.

<sup>13</sup> Ibidem.

ha sido convertirse en la referencia que permita la redefinición de las políticas centrales de ingreso y admisión a la UCV, encuadradas en los parámetros de calidad, equidad y responsabilidad social. Dilucidar el problema de la admisión forma parte del ejercicio de prefigurar la universidad del futuro y se enlaza con la visión de la Universidad que no solo forme profesionales, sino fundamentalmente, ciudadanos.





Capítulo II.  
ANÁLISIS DE LA TRANSICIÓN ENTRE  
EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR EN  
UNIVERSIDADES CHILENAS



# TRANSICIÓN ENTRE EDUCACIÓN MEDIA Y UNIVERSIDAD: MARCO DE REFERENCIA Y EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

RICARDO H. HERRERA\*

EDUARDO GONZÁLEZ\*\*

ÁLVARO POBLETE\*\*\*

SELÍN CARRASCO\*\*\*\*

## EXPECTATIVAS, ACCESO Y LOGRO: DESAFÍOS PARA LA TRANSICIÓN

La transición entre la educación media y la educación superior está atrayendo cada vez más el interés de intelectuales, académicos y administradores por igual (Yorke y Longden, 2008)<sup>1</sup>. Si se considera que la transición es el conjunto de acciones y etapas que se dan en el paso entre el egreso de la enseñanza media –ya sea científico humanista o técnico profesional– y la incorporación a la universidad en calidad de estudiante, la necesidad de establecer programas institucionales que tengan por objeto apoyar la transición de las diferentes cohortes de estudiantes, garantizando al mismo tiempo ambientes de aprendizaje estimulantes, atractivos y de alta calidad, es mayor ahora que nunca antes.

El acceso a la educación superior puede complicarse por el amplio rango de la oferta disponible para los estudiantes secundarios y por las restricciones estructurales derivadas de la condición socioeconómica de los mismos. A lo anterior se debe agregar que tanto la elección de una carrera como las posibilidades de éxito en la consecución de un título profesional, está influenciada por la experiencia estudiantil previa al ingreso a la universidad. De ese modo, si no se interviene desde la universidad en términos de apoyar la transición de los grupos más vulnerables, la permanencia de estos estudiantes se verá en serio riesgo, afectando la equidad de la educación superior que tenderá a reproducir las desigualdades que ya vienen marcadas desde los niveles anteriores

---

\* Académico de la Universidad de La Frontera.

\*\* Director de Análisis y Desarrollo Institucional de la Universidad de La Frontera.

\*\*\* Académico de la Universidad de Los Lagos.

\*\*\*\* Académico de la Universidad de La Frontera.

<sup>1</sup> Yorke, M. y Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK: Final Report*. York, UK: Higher Education Authority. <http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/publications/FYEFinalReport.pdf>

del sistema educacional. La incertidumbre que se produce en los estudiantes universitarios de primer año podría ser enfrentada a través de oportunidades curriculares que les permitan explorar sus capacidades y expandir sus capitales culturales, sociales y cognitivos.

En esa perspectiva, todas las investigaciones demuestran claramente los beneficios económicos de la educación superior tanto en su rentabilidad social como privada. Obtener un título profesional tiene grandes beneficios económicos. Las expectativas de ingreso a la universidad se han incrementado dramáticamente en las últimas dos décadas, sin embargo, las tasas de titulación total y oportuna dejan mucho que desear. Así, la transición de la educación media o secundaria a la universidad es un fracaso para muchos. Este fracaso es el resultado de una variedad de causas, entre las cuales comienzan a aparecer aquellas relacionadas con la inseguridad de los propios estudiantes que pueden sentir que no están preparados para la educación superior, y aquellas relacionadas con las falencias que muestran las universidades para enfrentar con éxito los desafíos que presentan la diversidad social, cultural y cognoscitiva de los nuevos contingentes de estudiantes que están ingresando a sus aulas.

En ese sentido, la política de expansión de la oferta en educación superior, da señales confusas a los estudiantes secundarios. Los estudiantes perciben correctamente que pueden ingresar a la universidad, aunque no entienden lo que se espera de ellos en la educación postsecundaria ni las universidades comprenden muy bien cómo encauzar estas expectativas que ellas mismas han contribuido a desarrollar. Lo que sí se puede argumentar como necesario es la colaboración y la comunicación mucho más fuerte entre los sistemas de educación secundaria y postsecundaria; comunicación que debiera ayudar a los estudiantes a entender lo que necesitan saber y ser capaz de hacer para lograr satisfacer sus expectativas. En muchos casos, esto puede motivar a los estudiantes a tomar más en serio sus estudios secundarios. Actualmente, nuestro sistema educativo chileno crea una ruptura significativa entre la escuela secundaria y la universidad. Pero como la educación superior es cada vez más necesaria para acceder a la mayoría de los empleos razonablemente bien remunerados, esta marcada división es cada vez más problemática.

#### A LA BÚSQUEDA DE INTEGRACIÓN ENTRE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y TERCIARIA: LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL CON MATRÍCULA DUAL

Los programas de matrícula dual son un ejemplo de una forma de vincular la educación secundaria y la universidad. Aunque este tipo de programas, a menudo llamados “matrícula concurrente” o “crédito dual” han existido durante más de treinta años en Estados Unidos, las matrículas han aumentado en forma notable recientemente. Estos programas constituyen una manera de ofrecer acceso a los estudiantes de secundaria a los cursos que no están disponibles en los establecimientos de enseñanza media, así como también un medio de exponerlos a las exigencias académicas de la universidad. Así como la matrícula dual requiere de vínculos formales entre los establecimientos se-

cundarios y las universidades, también son un mecanismo para la promoción de asociaciones entre estos dos niveles de los sistemas educativos.

Los programas de matrícula dual permiten a los estudiantes de secundaria inscribirse en un curso de la universidad antes de la licencia media, exponiéndoles de primera mano a los requerimientos del trabajo de nivel universitario. En resumen, es una manera de aumentar la intensidad y el rigor del plan de estudios de secundaria. Como es esta intensidad la que está más estrechamente vinculada al éxito de los futuros estudiantes en la universidad, se puede hipotetizar que desafiar a los estudiantes a través de programas de doble matrícula puede llevar a altos niveles de éxito en la universidad. Por lo tanto, con doble matrícula para complementar el plan de estudios de secundaria se puede aumentar potencialmente la motivación de los estudiantes (mediante la expansión de la selección de campos interesantes y desafiantes) y el éxito del estudiante en la universidad (mediante la exposición a cursos avanzados).

Los programas de doble inscripción incluyen pasar tiempo en el campus universitario, lo que expone a los estudiantes a la parte no académica de las universidades y puede servir como experiencia desmitificadora para ellos, lo que les permitiría aclimatarse mejor al medio ambiente universitario. Los jóvenes podrían empezar a entender lo que se espera de ellos como estudiantes universitarios aumentando potencialmente su confianza ayudándoles a navegar mejor la transición. Entregar a los estudiantes una expectativa realista de lo que es la universidad les permite adaptarse más fácilmente a la vida universitaria a tiempo completo. Lamentablemente, la literatura concerniente a los resultados de la transición enseñanza media-universidad en los programas de doble matrícula es escasa (Orr, 2002)<sup>2</sup>.

Aunque la doble matrícula no es una estrategia nueva, ha crecido rápidamente en los últimos cinco años. Por lo tanto, tiene el potencial para pasar de un programa centrado en un número relativamente pequeño de estudiantes de alto logro, en una estrategia de mucho más alcance con la intención de facilitar la transición de secundaria a la universidad para un amplio rango de los estudiantes.

## LA TRANSICIÓN EN UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA: EL ROL DEL CURRÍCULO

Como ya se ha señalado, la transición entre la educación media y la educación superior se está convirtiendo en un foco de atención y estudio en el mundo universitario. Como consecuencia, y con el agregado de los indicadores de calidad que utiliza el Ministerio de Educación, existe una preocupación creciente por el éxito académico, la retención y la apropiación cultural de los estudiantes que ingresan a primer año en universidades chilenas. Aun cuando hay factores personales que influyen en estos indicadores, por ejemplo, problemas de financiamiento y falta de compromiso con los estudios, la res-

---

<sup>2</sup> Orr, M.T. (2002). *Dual enrollment: Developments, trends and impacts*. New York, Community College Research Center, Teachers College, Columbia University. New York, NY.

ponsabilidad por la retención y el éxito académico no reside solamente en el estudiante: las instituciones, la docencia que imparten y los equipos de apoyo tienen la obligación de entregar las condiciones, las expectativas y las oportunidades necesarias para que esos indicadores tengan un buen nivel de logro.

Consistentes con esta visión Reason, Terenzini y Domingo (2007)<sup>3</sup> han argumentado que las competencias personales, sociales y académicas de los estudiantes tienen que ser desarrolladas por iniciativas que comprometan a la institución como un todo. Sin embargo, lo que se presenta en las universidades chilenas y extranjeras son iniciativas aisladas, algunas de escaso alcance y otras muy interesantes pero desarticuladas de las políticas institucionales. Se requiere entonces, de enfoques más holísticos y sustentables en el tiempo.

Las universidades todavía sueñan y trabajan en función de la posibilidad de integrarse interinstitucionalmente, sin darse cuenta que la integración y la coordinación más necesaria es aquella que dice relación con la coherencia que debe existir para atender los requerimientos de aprendizaje de estudiantes que son más diversos de lo que estamos dispuestos a admitir. Incluso se da el caso de universidades donde puede haber más diversidad intrainstitucional que interinstitucional. Por lo tanto, permanece el desafío de establecer los puentes adecuados para una apropiada transición en los aspectos tanto académicos como administrativos y de soporte en un sector de la educación que se masifica a pasos agigantados.

Los imperativos señalados anteriormente, imponen la necesidad de una pedagogía o sistema de enseñanza que se haga cargo efectivamente de estos nuevos requerimientos de aprendizaje, una especie de pedagogía de la transición, término que engloba una conceptualización de la transición que debiera tener una capacidad óptima para responder a las necesidades de aprendizaje de cohortes diversas.

En un sistema de enseñanza diseñado para atender necesidades de aprendizajes diversos, el contexto es muy importante para construir un marco apropiado que evidencie el grado de compromiso institucional con el aprendizaje y la inserción de los estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad. Este marco debería basarse en dos preceptos principales:

- Los estudiantes deben considerarse fundamentalmente como aprendices si es que queremos que tengan una experiencia universitaria exitosa. No se trata de minimizar la importancia del currículo informal ni de las interacciones sociales y/o comunitarias que necesitan ser reconocidas y apoyadas, pero es dentro del currículo formal o académico que los estudiantes deben encontrar su lugar y ser apoyados para trabajar en términos de conseguir el dominio de las competencias que se requieren para el mejor desempeño profesional.
- En su primer año, los estudiantes tienen necesidades de aprendizaje especiales que emergen de las transiciones social y académica que están ex-

---

<sup>3</sup> Reason, R. D., Terenzini, P. T. & Domingo, R. J. (2007). Developing social and personal competence in the first year of college. *The Review of Higher Education*, 30(3), 271-299.

perimentando. El currículo de primer año debe apoyarles, desde muchos puntos de partida diferentes, para que inicien un camino que les permita hacerse autónomos con respecto a sus propios aprendizajes.

El análisis de la literatura y experiencias internacionales (Yorke y Longden, 2008)<sup>4</sup> muestran que hay dos áreas de actividades institucionales que permiten establecer más y mejores oportunidades de éxito en la transición. Estas áreas son el compromiso institucional con el aprendizaje de los estudiantes y la incorporación efectiva de ellos a través de una gestión proactiva de la transición. Desde aquí emergen una serie de temas que es necesario abordar con cuidado:

- La identificación de influencias curriculares y extracurriculares, teniendo especial cuidado en la importancia de la relación entre ellas, desde la cual emerge la necesidad de dispositivos que permitan juntarlas para darle coherencia a la transición.
- El dispositivo más importante para reunir las actividades curriculares con las extracurriculares es el currículo que, definido en forma amplia, debería tener el potencial que reúna el conocimiento con la experiencia social y cultural del estudiante en transición.

### **La integración de experiencias de aprendizajes curriculares y extracurriculares**

Uno de los fundamentos más importantes para el primer año de transición es trabajar holísticamente hacia la conjunción de las variadas iniciativas que, aunque bien intencionadas, pueden estar desconectadas unas de otras. En ese sentido, las instituciones deberían crear políticas y estructuras organizacionales que entreguen un enfoque comprehensivo, integrado y coordinado para el primer año universitario. Estas políticas y estructuras deberían supervisar y alinear los esfuerzos de una transición exitosa. Una experiencia de transición coherente se verifica y mantiene a través de la cooperación efectiva entre las vicerrectorías y direcciones de asuntos académicos, las vicerrectorías y/o direcciones de asuntos estudiantiles y otras unidades administrativas. Esta cooperación debe complementarse con actividades de capacitación y desarrollo del personal académico y administrativo y contar con el soporte financiero apropiado. En ese sentido, los esfuerzos que se hacen en las universidades en términos de la orientación de los estudiantes que recién ingresan, no deberían considerarse como un hito, sino como un proceso que debería extenderse por lo menos durante el primer semestre.

En este proceso, para asegurar el éxito de la transición, se deberían abordar temas tales como el desarrollo de la alfabetización académica y de competencias socioculturales, la facilitación de la relación entre pares, la ayuda del soporte no académico, la mediación para el aprendizaje y la orientación

---

<sup>4</sup> Yorke y Longden, 2008, *op. cit.*

acerca de asignaturas y carreras. Sabiendo que estos temas son cruciales para el aprendizaje de los estudiantes, es difícil no pensar que ellas deberían ser impulsadas desde el currículo. Tal como lo señala Tinto (2007)<sup>5</sup>, el éxito estudiantil no emerge desde el azar: Es el resultado de un conjunto de estrategias intencionadas, estructuradas y proactivas que deberían ser coherentes y sistemáticas en su naturaleza y que suponen estar alineadas cuidadosamente en la consecución del mismo propósito. Lo anterior tiene implicancias en el modo como conceptualizamos el currículo, que es un segundo tema de gran relevancia.

### **La consideración del currículo como el instrumento de integración**

La necesidad de integrar los esfuerzos de transición requiere de un ambiente de gestión del conocimiento y de los aprendizajes. Cuando se deja de mirar desde la periferia y examinamos el potencial del currículo como organizador, queda claro que este es el mejor mecanismo para la articulación de expectativas, oportunidades y condiciones pedagógicas favorables que garanticen la equidad de la transición. Bajo esta conceptualización, y debido a que enmarca la experiencia de todos los alumnos de primer año, el currículo puede favorecer la transición y retención de estos estudiantes y se convierte en el mecanismo integrador entre el conocimiento y la experiencia cultural más amplia que viven estos estudiantes.

La experiencia internacional, de la que nuestro país no es la excepción, muestra que como resultado de la masificación de la educación superior, ha habido una focalización en la heterogeneidad estudiantil y que los desafíos de la mediación en ese contexto heterogéneo se han enfrentado en un ambiente escaso de recursos. Sin embargo, con toda su diversidad, los estudiantes llegan a la Educación Superior con la expectativa común y legítima que se les entreguen todas las oportunidades y apoyo en sus aprendizajes (Kift, S. M. y Nelson, K. J., 2005)<sup>6</sup>. Se puede plantear que es dentro del currículo del primer año donde los estudiantes deben ser apoyados no solo para la transición, sino que también como una base fundamental para su posterior desempeño académico y profesional (Harvey, Drew y Smith, 2006)<sup>7</sup>.

En este trabajo, el currículo se conceptualiza ampliamente para incorporar la totalidad de la experiencia del estudiante en su formación a nivel terciario. En este sentido, el currículo incluye los aspectos académicos, sociales y de apoyo al aprendizaje del estudiante focalizándose en las condiciones educacionales que incluyen las oportunidades más allá de lo formal que se pueden ofrecer para que los estudiantes tengan éxito en sus carreras. Desde

---

<sup>5</sup> Tinto, V. (2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19.

<sup>6</sup> Kift, S. M. & Nelson, K. J. (2005). Beyond curriculum reform: Embedding the transition experience. In Brew, A. & Asmar, C. (Eds.), *Higher Education in a changing world: Research and Development in Higher Education* (pp. 225-235). Milperra, NSW: HERDSA.

<sup>7</sup> Harvey, L., Drew, S. & Smith, M. (2006). *The first year experience: A literature review for the Higher Education Academy*.



esa perspectiva, el currículo es lo que está dentro del control institucional y es el lugar donde se espera que los estudiantes encuentren el apoyo y compromiso institucional. Enfrentar la transición de otro modo es dejar el éxito estudiantil al azar, debido a que las respuestas quedarían descontextualizadas y desde la perspectiva de los estudiantes, lejanas de sus necesidades de aprendizaje.

Sin embargo, este cambio focal en el diseño del currículo de primer año no está exento de dificultades. No existen experiencias nacionales ni internacionales ejemplificadoras. Se requiere que tanto los académicos como los equipos directivos y líderes institucionales compartan sus visiones para diseñar el currículo de primer año como respuesta a la creciente diversidad de las cohortes que están ingresando a la educación terciaria. La capacitación de los académicos y profesionales involucrados en el logro de esta agenda, es un tema crítico. Se propone que el diseño curricular intencionado del primer año de universidad pueda enfrentar los temas más críticos de la transición. Dentro de ellos se encuentra la cooperación institucional

### **La cooperación y compromiso institucional: clave para la transición exitosa**

Los esfuerzos y compromisos individuales para el mejoramiento de la experiencia de los estudiantes de primer año, particularmente en su dimensión curricular, son necesarios pero no suficientes. Para que este trabajo se implemente en forma exitosa, los actores institucionales deben coordinar sus iniciativas, muchas de ellas tremendamente valiosas pero dispersas, y trabajar juntos para sobrepasar la compartimentalización de las áreas académicas, administrativas y de apoyo para levantar así una visión y propuesta holística gestionada sistémicamente y que por supuesto, es más que la suma de sus partes. Aun cuando este trabajo es desafiante y difícil, se cree que es la clave para alcanzar mayor eficiencia institucional en la promoción de la equidad y del aseguramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en transición.

En suma, la experiencia internacional muestra que hay muchas experiencias valiosas para enfrentar los desafíos de la transición, pero la mayoría de ellas se realizan en forma aislada y con escaso presupuesto. A la fecha, lo que caracteriza las experiencias nacionales e internacionales en lo relativo a la transición son los enfoques centrados en actividades co o extracurriculares, estrategias focalizadas en servicios de soporte y apoyo compensatorio a los aprendizajes, programas de inducción u orientación, tutorías académicas, actividades sociales y programas de enriquecimiento cultural.

Esta situación se puede mejorar con el establecimiento de compromisos institucionales globales, con la integración de políticas y prácticas asociadas y con el involucramiento activo de académicos y profesionales que ayuden a construir un ambiente propicio para que los estudiantes de primer año encuentren el apoyo necesario para el logro de sus expectativas personales y académicas. La herramienta que aquí se plantea es la conjunción de estrategias curriculares y cocurriculares en un currículo de diseño intencionado y definido en sentido amplio, que debería implementarse a través del expertizaje compar-

tido de conocimientos y habilidades de académicos y profesionales en un ambiente institucional comprometido con una experiencia de transición óptima tanto a nivel de política como de la prácticas.

Lo anterior podría lograrse identificando las condiciones que inhiben el diseño curricular. Dicho de otro modo, se trata, a través de un enfoque sistémico, de identificar las contradicciones entre los elementos componentes de un sistema de enseñanza o pedagogía de la transición. Dicha pedagogía puede articularse como un conjunto de principios curriculares interconectados que operen como soporte al aprendizaje, al éxito y a la retención de los estudiantes de primer año. Estos principios, podrían estar constituidos por definiciones operacionales de transición, diversidad, diseño, articulación, evaluación y seguimiento y monitoreo. El despliegue de estos principios debiera facilitar la articulación de los estudiantes al nuevo ambiente, mediar el apoyo al aprendizaje y desarrollar el conocimiento y competencias necesarias que debiesen estar contextualizadas y ancladas a través del currículo.

### **La importancia de una pedagogía de la transición para la equidad**

En la actualidad en Chile, un 75% de los estudiantes son los primeros miembros de una familia en asistir a una universidad. Estos estudiantes tienen vidas complejas y aportan a las instituciones una gran diversidad cognoscitiva. Muchos provienen de sectores rurales y de niveles socioeconómicos bajos. En los próximos años esta situación se acrecentará en la medida que el sistema de educación terciaria siga ampliando su cobertura. Una pedagogía de la transición debe dar cuenta intencionada y proactivamente de esta situación y debe buscar mediar la realidad de la diversidad de las cohortes que ingresan a la universidad con la ampliación de su capital cultural.

El punto es que si no se gestiona y se centra el currículo en la experiencia de estos estudiantes, las posibilidades de éxito académico, desempeño profesional y movilidad social quedan libradas al azar. Frente al incremento de la diversidad, la provisión de igualdad de oportunidades en el aprendizaje a través del currículo está supeditada al control institucional; dicho de otro modo, constituye un imperativo legal y moral enfrentarlo con éxito.

No hay otro espacio en la universidad donde esta reestructuración importe más que en el primer año, cuando hay muchas dudas acerca del futuro de las nuevas cohortes. Es por esta razón que hay mucho que ganar a partir del replanteamiento del carácter del primer año y el desarrollo de programas coherentes y cuidadosamente alineados cuyo propósito sea el asegurar que todos los estudiantes, especialmente los más vulnerables, sean capaces de aprender y persistir en el curso de sus vidas tanto académica como profesional.

Por otra parte, una pedagogía de la transición implementada apropiadamente, podría optimizar la oportunidad de comprometer a los estudiantes con sus estudios y con la institución, abriendo la posibilidad de desarrollar un fuerte sentido de pertenencia eliminando una causal de deserción, por lo que se podrían asumir beneficios privados e institucionales.

## **La importancia de la sincronía entre política y práctica**

Los actores institucionales necesitan estar integrados y coordinados para asumir enfoques más holísticos y sustentables, de alcance institucional que trasciendan los compartimentos estancos ya sean académicos, administrativos y de apoyo. Para ello, se piensa que se deben asumir enfoques que vayan de la cúspide a la base y viceversa, obteniendo así un conjunto de acciones intencionadas. Partiendo de la base a la cúspide, se sugiere que las instituciones necesitan antes que nada, identificar y coordinar las iniciativas dispersas para garantizar la sustentabilidad y coherencia de las acciones en todas las áreas institucionales. A partir de allí, y con un enfoque desde la cúspide a la base, podría promoverse un modelo de acción institucional cuyo propósito sea la construcción de una cultura académica que, en términos retóricos y prácticos, sea la preocupación de toda la comunidad universitaria.



# VÍAS DE ADMISIÓN A LAS UNIVERSIDADES: ANÁLISIS DEL ESCENARIO INTERNACIONAL DE INGRESO

ANAHÍ CÁRCAMO\*

BRIDE FUGELLIE\*\*

ELIA MELLA\*\*

JUAN CARLOS JUDIKIS\*\*\*

## EQUIDAD EN EL ACCESO

En los países de América Latina y el Caribe los problemas de inequidad existentes se reflejan en los diversos informes económicos realizados sobre ellos, en tanto que estudios internacionales y regionales nos señalan que, del ingreso a nivel mundial, el 50% de las personas de la Región, reciben menos del 10% del ingreso por persona en el planeta. Si se consideran estos fenómenos de desigualdad y exclusión como determinantes en las tendencias de las políticas de equidad e inclusión en la educación superior, debiera ponerse esta temática en el centro de investigaciones tanto a nivel universitario como de gobiernos, evidenciando realmente la preocupación de los países por llegar a tener sociedades con desarrollo sustentable. Si la desigualdad está igualmente presente en las instituciones de educación terciaria, habría que buscar las razones y efectos de tal situación, efectuando proyecciones con mirada de futuro.

El escenario de tendencias que se observa en los países de la Región contempla una serie de acontecimientos y elementos que dan señales de los caminos que se seguirán en los diferentes ámbitos de desarrollo social, como el económico, cultural y educativo. Por ello, surge al interior de las comunidades de investigadores y expertos a nivel mundial, la necesidad de vincular y extender los análisis sobre esta temática. La necesidad de superar la desigualdad con avances de inclusión, participación y equidad creciente, trae consigo tareas no fáciles de realizar y metas difíciles de alcanzar, las que encuentran su sentido en el anhelo de las sociedades de hacer lo que necesitan hacer, para brindarle bienestar a sus habitantes.

---

\* Jefa de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Magallanes, Chile.

\*\* Académica de la Universidad de Magallanes, Chile.

\*\*\* Decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Magallanes, Chile.

Los cambios hacia una economía mundial, la tan mentada globalización, han traído consigo efectos de diversa naturaleza; entre ellos se encuentran también los procesos de transformación de las sociedades y los elementos que actúan e interactúan en su seno: sus valores, sus instituciones, nuevas formas de interaccionar entre personas, grupos, sociedades, países. Los cambios impactan las necesidades humanas y las oportunidades de vida, como la educación, la representación, el trabajo y la participación en la actividad económica, política y cultural.

La realidad, construida por la interacción de la ciudadanía, reproduce patrones de exclusión, o discriminación a pesar del desarrollo de la riqueza en los países y generalmente, las políticas y prácticas de sus instituciones no son ajenas a ello.

El concepto de desarrollo de las personas y de superación de las sociedades en relación a la equidad, es expresado por las Naciones Unidas, Comisión Brundland (1987); UNESCO/F. Mayor (1999), como “el esfuerzo de la sociedad de satisfacer las necesidades de vida del presente sin comprometer la habilidad de las futuras generaciones para satisfacer sus necesidades y desear el bienestar en todas sus formas de la existencia humana en su conjunto”<sup>8</sup>.

En el campo de la educación, al hablar de igualdad se alude asimismo a oportunidades inclusivas, que obligan a que las oportunidades ofrecidas se transformen de acuerdo a las características y necesidades de los sujetos que aspiran a ellas. Solo así se dará una respuesta pertinente, equitativa y de calidad a la población que la demanda.

## ACTUALES DEMANDAS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Durante mucho tiempo el acceso a las universidades estaba reducido a un número menor de estudiantes que alcanzaban a completar los estudios intermedios y tenían expectativas, proyecciones y soportes familiares en lo cultural y económico que hacía que siguieran estudios universitarios como una vía natural de desarrollo.

Se caracteriza el acceso, como el porcentaje de matrícula en educación superior en relación al grupo de edad correspondiente a ese nivel educativo. Según esta definición, se distinguen modelos de acceso a la educación superior. De acuerdo a Martín Trow (1973)<sup>9</sup>, creador del modelo de desarrollo de

---

<sup>8</sup> Citados en Aponte-Hernández Eduardo (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson Editores, ISEALC-UNESCO, Caracas, Venezuela, 2008. [www.mes.gov.ve/documentos/descarga/pdf24-02-2010\\_11:14:25](http://www.mes.gov.ve/documentos/descarga/pdf24-02-2010_11:14:25)

<sup>9</sup> Martin Trow (1973) “The Distribution of Academic Tenure in American Higher Education”. *The Tenure Debate*. Bardwell L. Smith & Assoc., eds. San Francisco: Jossey-Bass. p. 223-250.

fases de la educación superior, el desarrollo de este sector comprende, en una primera fase, la educación superior de élite, en que la tasa bruta de matrícula es inferior al 15%; la segunda, a la educación superior de masas, en que la tasa oscila entre el 15 y 50%; y la tercera fase, correspondiente a la educación superior universal, en que la tasa bruta de matrícula sobrepasa el 50%. Otros autores sitúan esta última fase con un porcentaje superior al 35%.

El aumento en la valoración que se hace de los estudios de nivel superior se atribuye al nuevo valor que adquiere el conocimiento y la tecnología en la sociedad del siglo XXI, donde la economía actual solicita nuevas competencias y conocimientos para el ingreso al mundo laboral. El nivel de la educación terciaria se asocia con el capital humano-intelectual de las organizaciones, con su capacidad de mayor productividad y con sus condiciones de competitividad frente a sus pares y al mercado; sin embargo, este estadio de formación, continúa siendo más accesible para un segmento de la población, generalmente aquel con mayores ingresos y mejores posibilidades de acceso.

El nuevo escenario societal al que se ha hecho referencia ejerce una fuerte presión hacia las instituciones de educación superior para que acoja un mayor número de estudiantes en sus aulas. El anterior acceso de élite llega entonces a transformarse en un acceso de masas, dado el número de estudiantes que ingresan a las aulas de las distintas instituciones que conforman la educación superior.

Es así que en la década de los 80, para dar respuesta a esta demanda se amplían y crean nuevas instituciones de educación superior, lo que posteriormente conduce al establecimiento de mecanismos de selección.

El crecimiento es notable en los últimos años; según señala el IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO), la matrícula de educación superior en la Región alcanzó cerca de un 50% más de alumnos en lo que va del nuevo milenio.

## EL INGRESO: ACCESO DIRECTO O REGULACIONES

Cuando se habla del ingreso a las instituciones de educación superior se requiere mencionar la forma de acceso a ellas en su forma directa, o dar cuenta de las regulaciones que rigen este proceso.

Circunscribiéndose a la Región, se puede señalar, a modo de ejemplo, la situación de algunos países que adoptan en sus ingresos regulaciones establecidas y equitativas. Salvo contadas excepciones, entre las que se encuentran Argentina y Uruguay, el sistema universitario latinoamericano adoptó las prácticas de regular el ingreso a las instituciones universitarias públicas a través de aranceles, exámenes de ingreso y cupos por carreras, destinando recursos hacia un minoritario número de becas meritarias o con fines compensatorios, tanto con la finalidad de igualar las posibilidades de los estudiantes, como asimismo, el de promover carreras que aunque con baja demanda, fueran necesarias para la situación y los requerimientos del país o región.

Estas regulaciones, dadas sus características disímiles para sistematizar los ingresos muchas veces redundan en una variabilidad que atenta, en cierto

modo, contra los principios de equidad y calidad, puesto que dichas regulaciones no siempre equiparan los requisitos, es decir se podría estar matriculando a jóvenes con distintos perfiles de ingreso en cuanto a sus capacidades, aquellas acordes a un estudiante de educación superior, lo que exacerba las desigualdades en la calidad, aunque la formación debiese, por principio, acoger con equidad aquellas diferencias.

En relación a lo anterior, al focalizarse en el tema de las competencias o capacidades mínimas de ingreso con que se debe acceder a las instituciones de educación superior, se diversifican los escenarios de diversidad que presentan las formaciones de los alumnos en los niveles de enseñanza media y la misma diversidad socioeconómica que, en el caso de Chile, potencia estas diferencias.

En la propuesta educacional que busca la preparación automática hacia la vida laboral, la formación en liceos de enseñanza técnica profesional no ofrece a los estudiantes una opción real de continuidad dentro del mundo de la educación universitaria, lo que permite relevar, desde la base, una diferencia de calidad en las oportunidades de acceso a la educación superior. Por otra parte, las distintas condiciones de esquemas cognoscitivos, patrimonio cultural y estructuras familiares de apoyo que presentan los alumnos de establecimientos públicos y privados es una nueva muestra de una educación de niveles comparativamente diversos. Ambas circunstancias son evidencia de las diferentes oportunidades, no siempre equitativas, que tienen los estudiantes de la Región para el ingreso a la educación superior.

Los sistemas de selección, asimismo, asumen sus propias características de acuerdo a sus formas de presentación, reconociendo en ellos dos tipos:

Selección explícita, que es aquella definida de acuerdo a criterios nacionales e institucionales y selección implícita que permite un ingreso irrestricto o absoluto pues se caracteriza por la carencia de requisitos y permite un libre acceso al sistema, sin ningún tipo de restricciones. Esta última opción, sin embargo sigue siendo restrictiva, ya que los estudiantes que ingresan con competencias escasamente desarrolladas, tienen un importante índice de fracaso y deserción en los primeros años de educación universitaria.

Dentro de este contexto, ninguna de las variantes de selección ha logrado superar el dilema de equidad y calidad en las oportunidades de formación que se les ofrecen a los estudiantes.

Frente a este escenario, el tema de la calidad se puede evaluar desde:

- Las disímiles condiciones de acceso e ingreso que presentan los estudiantes que aspiran a continuar estudios superiores.
- La diferenciación de las instituciones, tanto en la educación superior pública como en la privada, dado que el aumento de cobertura que se produce en las últimas décadas no obtiene respuestas del mismo grado de desarrollo en las distintas instituciones, sea en condiciones de infraestructura, o de desarrollo académico de sus recursos humanos, o en general, de la gestión de las mismas instituciones, pues no estaban preparadas para dar respuestas efectivas ante la cantidad y heterogeneidad de postulantes que llegan a sus puertas.



El tema de la equidad y calidad en educación superior, asociado al acceso e ingreso de los estudiantes requiere análisis y reflexiones en distintos niveles decisionales, ya que su relevancia para la planificación educativa de los países y las implicancias sociales y políticas que conlleva, así lo ameritan.

Se multiplica, entonces, la necesidad de gestionar y organizar nuevos procedimientos de selección que, tal vez, tengan una visión proyectiva hacia la formación de competencias necesarias para abarcar las distintas características que visionen, a posteriori del proceso mismo de selección, una formación graduada que permita el tránsito expedito entre la enseñanza media y superior, con acceso que en su propósito, apunte a una selección cultural que se componga de procesos (capacidades y valores), contenidos (formas de saber) méritos o resultados y otros procedimientos, es decir (formas de hacer), los que demande la sociedad en un momento determinado, para poder tender hacia un desarrollo permanente y evolucionado.

### **Requisitos de ingreso en los países de la Región**

En los distintos países que componen la Región, los requisitos de ingreso de los alumnos para poder ser seleccionados en su etapa de integración al sistema universitario y proseguir sus estudios superiores se pueden graficar en el Cuadro N° 1:

CUADRO N° 1

#### REQUISITOS DE INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR POR PAÍS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Países	Requisitos de ingreso de postulantes a la educación superior (Aprobación de:)
Argentina	Nivel medio o ciclo polimodal
Brasil	Pregrado: Educación media
Chile	Prueba de Selección Universitaria (PSU)
Cuba	9° Grado: Educación Profesional o Técnica Profesional
Colombia	Pregrado: Título de bachiller o su equivalente y haber presentado el examen de Estado para el ingreso a la educación superior. Programa de especialización: título en la correspondiente especialización. Otros: Certificado de Aptitud Profesional (CAP) expedido por el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) y haber laborado en campo específico por un período no inferior a dos (2) años, con posterioridad a la capacitación del Sena.
Ecuador	Exigencias del sistema nacional obligatorio de admisión y nivelación.

CONTINUACIÓN CUADRO N° 1

Países	Requisitos de ingreso de postulantes a la educación superior (Aprobación de:)
El Salvador	Título de bachiller y cumplir con requisitos de admisión establecidos por la institución. La prueba de aptitudes (PAES) se instauró el año 1997 como obligatoria, pero sus resultados no son condicionantes para recibir el estatus académico de bachiller, sino para seleccionar candidatos.
Guatemala	Pruebas de admisión para establecer sus aptitudes académicas y posibilidades de éxito. Los sistemas de evaluación varían de acuerdo a cada universidad. Ejemplo: Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) cuenta con un sistema de ubicación y nivelación para el acceso para los estudiantes de primer ingreso. Los pasos son: 1) prueba de habilidad general, 2) adquisición de cartilla de identificación y control de pruebas de conocimientos básicos, 3) pruebas de conocimiento básico, 4) pruebas específicas, 5) inscripción.
Honduras	Determinados por cada institución. Ejemplo: un examen de admisión y en algunos casos, un curso propedéutico de corta duración.
México	Certificado oficial de término de educación media superior con el promedio mínimo que cada institución juzgue conveniente. Los aspirantes deben someterse a un examen. Varias instituciones elaboran el propio y otras, utilizan uno diseñado por agencias externas.
Nicaragua	La legislación establece que las instituciones a través de sus estatutos y reglamentos correspondientes determinan los requisitos y condiciones para que los alumnos se inscriban.
Panamá	El acceso a la educación superior está abierto a todos, en función de sus méritos y sin ningún tipo de discriminación. No existen exámenes de ingreso a nivel nacional, solo institucionales (Universidad de Panamá y Universidad Tecnológica de Panamá)
Paraguay	Pregrado: Enseñanza Media y, Postgrado: Certificado de estudios y diploma de grado, debidamente registrados y legalizados en la Universidad Nacional de Asunción.
Venezuela	Título de Bachiller en la especialidad correspondiente. Si el aspirante posee el título de Bachiller en especialidad distinta a la exigida por el reglamento de la facultad correspondiente, debe aprobar un examen de admisión cuyo contenido, modalidades y demás condiciones serán determinados por el Consejo de la respectiva Facultad.

Se podría concluir que distintos países pertenecientes a la Región de América Latina y el Caribe presentan diferentes sistemas de admisión para acceder a la educación superior.

En el cuadro N° 2 se presenta una comparación de requisitos de ingreso a la educación superior en Latinoamérica y el Caribe, donde se diferencian los requisitos mínimos, como haber completado estudios secundarios o de nivel intermedio, de aquellos que requieren examen de ingreso u otras condiciones. En las celdas marcadas con “X” se indica que esa condición es obligatoria para todas las instituciones de educación superior de ese país. Cuando a la “X” se le agrega una “B” significa que esa condición es opcional y que puede darse en algunas instituciones e inclusive en algunas facultades o carreras específicas.

## CUADRO N° 2

### COMPARACIÓN DE LOS REQUISITOS DE INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

	Aspectos Nivel Secundario			Nivel Superior		Excepciones	
	Certificado	Notas	Examen Final	Examen Entrada	Preuniversitario	Experiencia profesional	Otros
Argentina	X			XB			
Bolivia	X				XB		XB
Brasil	X			X			
Colombia	X			X XB			X
Costa Rica	X	XB		X XB			
Cuba	X	X					
Chile	X	X		X XB		XB	
México	X	XB		X XB			
Perú	X			XB			
Puerto Rico	X			XB			
Uruguay	X						
Venezuela	X	X		X XB			

Esta síntesis de requisitos evidencia la diversidad de situaciones y condiciones que rigen el ingreso a la educación superior en esta región.

En otros países, no latinoamericanos, los mecanismos de selección presentan en forma más generalizada, como condición, un examen de ingreso a la

educación superior, aunque también se considera en algunos casos, un examen al final de la educación secundaria, con variantes de opcionalidad, según la institución o estado.

### **El ingreso en Chile**

En el caso de Chile, existe un criterio unificado para el ingreso de los estudiantes a la educación superior; con la Prueba de Selección Universitaria (PSU) se determina el ingreso a las universidades adscritas al Consejo de Rectores; prueba utilizada también por las universidades privadas para ordenar su sistema de selección e ingreso, pues estas pueden acceder a un aporte fiscal indirecto por la matrícula de alumnos con alto puntaje en la PSU<sup>10</sup>.

Como se ha señalado en los acápite anteriores a partir del año 2004, el CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) utiliza Pruebas de Selección Universitaria (PSU) que selecciona a los estudiantes para las carreras de pregrado. Estas pruebas reemplazaron la batería anterior, conformada por las Pruebas de Aptitud Académica (PAA) y de Conocimientos Específicos (CE). Este cambio se fundamenta en la necesidad de contribuir a una mayor articulación entre las pruebas de admisión a las universidades y el currículo de la enseñanza media.

La PSU combina la medición de habilidades cognitivas y contenidos curriculares a través de pruebas en las siguientes disciplinas: Lenguaje y comunicación, matemática, historia y ciencias sociales y ciencias (biología, física y química).

### ***Panorama de matrícula en educación superior***

Las carreras profesionales ofrecidas por distintas instituciones de educación superior han experimentado en Chile una importante alza de matrícula a nivel de ingreso a primer año. Según el Consejo Nacional de Educación, en los últimos cinco años, el aumento de matrícula de primer año en la educación superior ha sido de un 47%. En el año 2010, 141.000 estudiantes iniciaron estudios de carreras profesionales en una universidad, mientras que en el año 2005, la cifra alcanzaba a 106.000 alumnos.

En general, un total de 900.000 alumnos estudian en algún plantel de educación superior en Chile en 2010<sup>11</sup>. Según información del Banco Mundial, el ingreso a la educación superior en Chile alcanzaría el 37,5% del total potencial de estudiantes de ingreso, en tanto que el MINEDUC informa de un 28%<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, Comité Técnico Asesor (2010), "Resultados de la aplicación de Pruebas de Selección Universitaria", Serie Documentos Santiago de Chile.

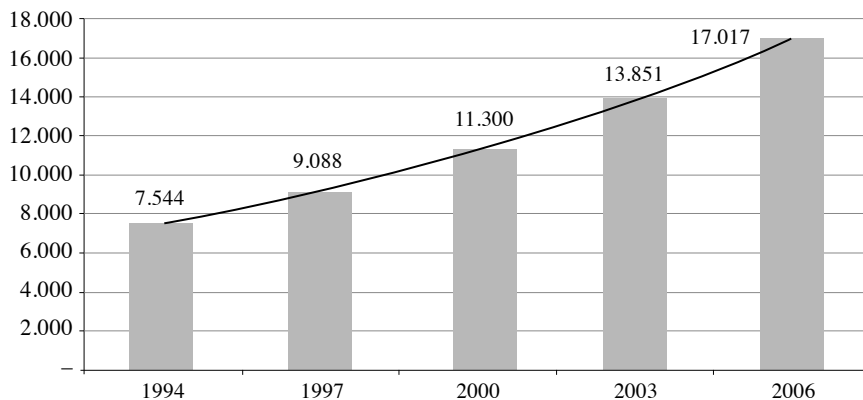
<sup>11</sup> Diario "La Tercera", Santiago, 20/11/2010. Fuente CNED.

<sup>12</sup> Bernasconi y Rojas (2004). Informe sobre la Educación Superior en Chile. 1980-2003 Editorial Universitaria, Santiago de Chile.

IESALC presenta cifras de matrícula en América Latina y el Caribe correspondientes al tramo de años 1994 a 2006 lo que permite apreciar la enorme expansión del ingreso a este nivel educativo.

GRÁFICO N° 1

CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA EN EDUCACIÓN SUPERIOR (1994-2006)



Entre los años 2000 al 2008, la evolución de la matrícula en América Latina y el Caribe muestra las siguientes cifras:

CUADRO N° 3

EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE PARA EL PERIODO 2000 A 2008

País	Matrícula año 2000	Matrícula año 2008	Diferencia	% aumento
Argentina	1.836.790	2.446.710	609.920	33.2
Bolivia	278.995	388.432	109.437	39.2
Brasil	3.030.754	5.997.469	2.966.715	97.8
Chile	482.674	692.538	209.864	43.4
Colombia	977.243	1.228.168	250.925	25.6
Costa Rica	146.812	212.160	65.348	44.5

CONTINUACIÓN CUADRO N° 3

País	Matrícula año 2000	Matrícula año 2008	Diferencia	% aumento
Cuba	144.972	542.918	397.946	274
Ecuador	269.647	330.222	60.575	22.4
El Salvador	109.946	134.391	24.445	22.2
Guatemala	178.419	311.033	132.614	74.3
Honduras	99.928	167.640	67.712	67.7
México	24.2	2.667.541	520.466	24.2
Nicaragua	96.479	124.327	27.848	28.8
Panamá	117.734	167.718	49.984	42.4
Paraguay	90.246	155.897	65.651	72.7
Perú	816.996	1.007.144	190.148	23.2
República Dominicana	286.134	314.634	28.500	9.9
Uruguay	100.349	117.467	17.118	17
Venezuela	904.703	1.341.421	436.718	48.2

*Fuente: IESALC.*

En la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) realizada en Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 2008, se analiza y presenta diversa información sobre la educación superior en América Latina y el Caribe y su desarrollo. A continuación, se da a conocer información de esta fuente.

CUADRO N° 4

MATRÍCULA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

1	Brasil	4.802.072
2	México	2.709.255
3	Argentina	2.173.960
4	Venezuela	1.859.943
5	Colombia	1.260.886
6	Perú	895.664
7	Cuba	782.040
8	Bolivia	765.955
9	Chile	615.405
10	Rep. Dominicana	322.311
12	Costa Rica	202.578
13	Panamá	140.655
14	Honduras	135.832
15	El Salvador	124.956
16	Uruguay	110.288
17	Nicaragua	77.710
18	Guyana	11.201
19	Surinam	6.036
20	Belice	5.760
21	Granada	5.097
22	Santa Lucía	2.617
23	Aruba	2.032
24	Antigua y Barbuda	1.617
25	San Vicente y las Gr.	1.544
26	Dominica	1.442
27	San Cristóbal y Nieves	942
	Matrícula Total	17.017.798

Fuente: IESALC 2008

Las cifras referidas a los países indicados se grafican a continuación:

## GRÁFICO N° 2

### MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, GRADO Y POSGRADO 2005-2006

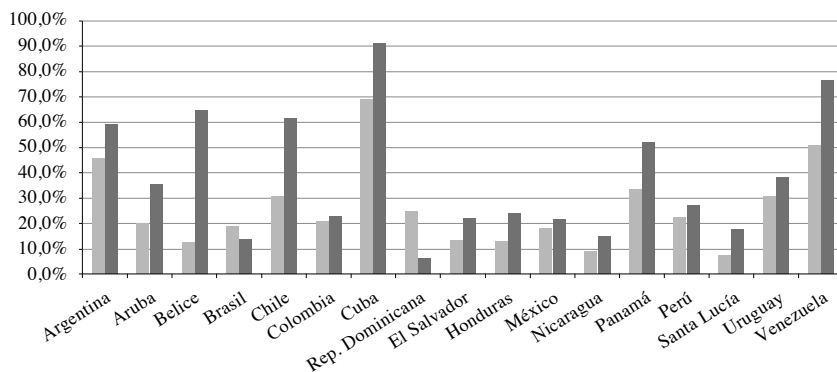


Fuente: IESALC / MESALC (Informaciones no disponibles de 11 países: Antillas Neerlandesas, Bahamas, Barbados, Ecuador, Guatemala, Haití, Islas Caimán, Islas V. Británicas, Jamaica, Paraguay y Trinidad y Tobago).

En el gráfico presentado a continuación, proveniente de ISEALC, MESALC Y CEPAL se aprecia la diferencia entre la matrícula en educación secundaria y la matrícula en educación superior, lo que una vez más pone en evidencia las dificultades de acceso a niveles superiores de educación en América Latina y el Caribe.

## GRÁFICO N° 3

### COMPARACIÓN ENTRE LA TASA DE COBERTURA EN EL AÑO 2005 Y 2006 EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



(\* Tasa Bruta de Cobertura: Relación de la matrícula en educación superior / pregrado sobre la población de 18 a 24 años.

Fuente: IESALC / MESALC y CEPAL, 2005. Boletín Demográfico 76, junio 2005. CEPAL, Santiago, Chile (estimación 2005).



La tasa de graduación que alcanzan los que ingresan a la educación superior es un importante factor que influye en el desarrollo social y económico de los países de la región. La información referida a la matrícula en educación superior en América Latina y el Caribe y la correspondiente tasa de egreso en relación a la matrícula, año 2008, se presenta en la tabla siguiente, evidenciando el problema de la deserción.

#### CUADRO N° 5

##### MATRÍCULA DE EGRESO EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN ALGUNOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA PARA EL AÑO 2008

País	Matrícula pregrado	Matrícula postgrado (Maestría y Doctorado)	Matrícula total ES	Egresados pregrado	Egresados postgrado (Maestría y Doctorado)	Egresados total ES	% Tasa bruta de egreso	Año	Fuente
Argentina	2.207.755	44.511	2.267.915	228.224	3.173	235.856	0.10	2008	ME-SPU
Brasil	5.492.088	150.118	5.642.206	756.799	46.725	803.524	0.14	2008	INEP
Chile	768.851	25.348	804.981	90.947	5.996	104.196	0.13	2008	DIVESUP
Colombia	1.483.865	65.604	1.636.129	112.412	2.725	141.563	0.09	2008	SNIES
México	2.519.647	145.722	2.705.190	264.636	17.108(*)	298.852	0.11	2008	SEP

*Fuente: Recopilado*

Sin embargo, el tema de la matrícula no se puede considerar solo en números globales; es necesario verlo desde el punto de la equidad, pero también desde el punto de vista del desarrollo del capital humano que los países requieren para su crecimiento. Si se toma como ejemplo un país como México, según información entregada en una evaluación que la OCDE ha hecho de distintos índices, determinantes de calidad y desarrollo en ese país, se tiene que un número importante de estudiantes en la educación superior y una tasa bruta de egreso de 0.11%, pero el porcentaje de estudiantes que ingresan en relación al número total de estudiantes en determinado tramo de edad y que potencialmente podrían seguir estudios superiores, es muy inferior al porcentaje promedio de los países de la OCDE, evidenciando una tendencia que es común en los países presentados.

### CUADRO N° 6

PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE TIEMPO COMPLETO O PARCIAL EN INSTITUCIONES PÚBLICAS O PRIVADAS POR TRAMO DE EDAD. EL CASO DE MÉXICO

	México	Promedio OCDE
15-19	43.9	79.1
20-29	9.7	23.6
30-39	3.4	5.4
40- más de 40	0.5	1.6

Fuente: [www.oecd.org/edu/eag2004/](http://www.oecd.org/edu/eag2004/) / [www.oecd.org/edu/tertiary/review](http://www.oecd.org/edu/tertiary/review)

La información respecto a índices relacionados, procedente del DEMRE muestra la situación actual de Chile.

En relación al número de inscritos al proceso de admisión a las universidades a través de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), el año académico 2010 registró un aumento de 2.9% en relación al año 2009, año en que el número de estudiantes inscritos para rendirla alcanzó a 277.420, considerando tanto la promoción del año como las anteriores.

### CUADRO N° 7

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE INSCRITOS EN LA PRUEBA DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA. EL CASO DE CHILE

Inscritos	Total	%
Promoción del año	206.801	72.5
Promociones anteriores	78.524	27.5
Total	285.325	100

Si se considera que el total de alumnos matriculados en educación media (4° año EM) en el año 2009 es de 264.682, se muestra que un 78.14% de los estudiantes de 4° año de enseñanza media se inscriben para rendir la PSU.

Sin embargo, el porcentaje que llega finalmente a matricularse en las universidades es muy distinto.

CUADRO N° 8

Etapas del proceso	Número total de alumnos
Inscritos para rendir PSU	285.325
Rinden la PSU	251.634
Postularon a universidades	87.875
Fueron seleccionados en las universidades	67.013
Matriculados en universidades del Consejo de Rectores	51.466

Fuente: elaboración propia.

La información contenida en la tabla se puede complementar con la referencia a los siguientes porcentajes:

- De los alumnos inscritos rinden la prueba un 88.2
- De los que rinden PSU postulan a las universidades del CRUCH un 34.9
- De los que rinden PSU son seleccionados un 26.6
- De los que rinden PSU se matriculan un 20.5
- De los postulantes a las universidades del CRUCH son seleccionados un 76.3
- De los seleccionados por las universidades se matriculan un 76.8<sup>13</sup>.

Aunque esta información no cubre totalmente el panorama de matrícula en las universidades chilenas, permite establecer algunas relaciones entre el egreso de la enseñanza media y el ingreso a la educación superior. Es necesario considerar adicionalmente el importante porcentaje de estudiantes que se matriculan en universidades privadas, muchas de las cuales no exigen la PSU como requisito de ingreso o selección.

La información entregada hasta aquí se puede considerar como una importante señal de los tramos que aún es necesario avanzar en la senda del desarrollo en educación.

Es importante destacar asimismo, que el aumento de la matrícula de educación superior contrasta con un bajo desempeño medido por la tasa de graduación en las carreras de pregrado. Mientras que el promedio de tasa de graduación en los países desarrollados se ubica en el 25%, América Latina registra valores inferiores a la mitad de esa: 12% aproximadamente<sup>14</sup>.

La UNESCO, en la Conferencia Mundial del año 2009, informa de cómo estas tendencias se han acelerado, ya que el aumento de la demanda mundial de matrícula en educación superior a la fecha señalada, ha alcanzado un 53%; este es un momento en que este tramo educacional se caracteriza por la diver-

<sup>13</sup> Datos del DEMRE, Sección estadísticas. [www.demre.cl](http://www.demre.cl)

<sup>14</sup> Fuente: OCDE.

sificación de prestatarios de servicios educativos; por el aumento de la movilidad estudiantil hacia el extranjero que ha subido asimismo un 53% en relación a 1999 y también por el gran crecimiento de instituciones privadas a nivel general, alcanzando un 30% de la matrícula mundial.

Este escenario enfrenta hoy a los países de la Región a importantes problemas y desafíos. Por una parte, el aumento continuo de la demanda pone en duda la capacidad del crecimiento del sistema educativo en la misma medida; por otra, el aumento de matrícula y número de instituciones experimentados hasta la actualidad y por lo observado en las últimas décadas, ha creado una preocupación constante por la calidad de lo que se ofrece como formación y la necesidad de apoyos y evaluaciones continuas. Para ser concordante con sus fines y con los objetivos y planes de desarrollo de los países, la oferta educativa en educación superior debe asegurar niveles crecientes de calidad y excelencia.

Ahora, asegurar la calidad y aumentar la capacidad educativa en un contexto de constante inversión y de evidentes deficiencias de formación de los aspirantes a la educación superior, producto de una educación media en crisis, obliga a la adopción de políticas públicas creativas y novedosas que apunten a mejorar la calidad del nivel educativo intermedio para que el ingreso al estadio superior sea menos traumático y permita su retención sin la necesidad de bajar el nivel académico.

Pensando en el futuro de los estudiantes, se deben focalizar los esfuerzos en la vida institucional de las universidades para que:

- Sus políticas de ingreso concuerden con los principios de igualdad y equidad planteados en políticas educativas nacionales,
- Sus políticas de ingreso concuerden con la realidad socioeconómica de cada país,
- Planifiquen estrategias que permitan promover las carreras deprimidas por falta de demanda, pero necesarias para la realidad laboral del país
- Logren revertir la tendencia de baja tasa de graduación en educación superior

Si se logra acompañar la matrícula en enseñanza superior con un crecimiento de graduación de profesionales y de calidad académica de las carreras, surgirá la necesidad de evaluar a nivel de países y de región el impacto político que puede una mayor presencia de graduados profesionales actuando dentro de la población en general, ya que la presencia de una masa crítica de este nivel y naturaleza, podría influir tanto las opiniones como en el comportamiento político futuro, en un escenario diverso de desarrollo y crecimiento social.

# EVALUACIONES DIAGNÓSTICAS APLICADAS A ESTUDIANTES QUE INGRESAN A PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD

ANA GUTIÉRREZ\*  
ANDREA VEGA\*  
ENRIQUETA JARA\*  
FABIOLA FAÚNDEZ\*  
FLAVIO VALASSINA\*  
GILDA VARGAS\*  
GONZALO FONSECA\*  
JOSÉ SÁNCHEZ\*  
MARÍA INÉS SOLAR\*  
MARÍA ZÚÑIGA\*  
MAURICIO PONCE\*  
PATRICIA DESIMONE\*  
PATRICIA LETELIER\*  
PAULA RIQUELME\*  
ROBERTO SAELZER\*  
RODRIGO DEL VALLE\*

## PRIMERA PARTE: MIRADA GENERAL

A fin de tener una primera aproximación a las diferentes iniciativas relacionadas con el proceso de transición desde la enseñanza media a la universitaria, se construyó un reporte que diese cuenta de las evaluaciones diagnósticas de diferentes dimensiones que se realizan a los estudiantes que ingresan a primer año en las catorce universidades que participan en el Grupo Operativo coordinado por CINDA (GOP), las que se identificaron a través de un ejercicio de “lluvia de ideas” al interior del grupo de investigación. Se determinaron

---

\* Ana Gutiérrez, Directora de Pregrado de la Universidad de Talca; Andrea Vega, Académica del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena; Enriqueta Jara, Académica de la Universidad Católica de Temuco; Fabiola Faúndez, Académica de la Unidad de Evaluación y Dirección de Pregrado de la Universidad de Talca; Flavio Valassina, Director de Docencia de la Universidad del Bío-Bío; Gilda Vargas, Directora de Admisión y Registro Académico de la Universidad del Bío-Bío; Gonzalo Fonseca, Jefe Departamento de Currículo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción; José Sánchez, Director de Docencia de la Universidad de Concepción; María Inés Solar, Profesora Emérita de la Universidad de Concepción; María Zúñiga, Decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena; Mauricio Ponce, Académico de la Universidad de Talca; Patricia Desimone, Jefa Departamento de Aseguramiento de la Calidad de la Docencia e Innovación Curricular de la Universidad Austral de Chile; Patricia Letelier, Jefa Departamento de Pregrado de la Universidad del Bío Bío; Paula Riquelme, Subdirectora de Desarrollo Estudiantil de la Universidad Católica de Temuco; Roberto Saelzer, Subdirector de Docencia de la Universidad de Concepción; Rodrigo del Valle, Director de Desarrollo Docente de la Universidad Católica de Temuco.

22 dimensiones iniciales, de las cuales se consultó a través de una planilla aspectos relacionados tales como: nombre y tipo de instrumento; nivel de aplicación, es decir, si es a una escuela, carreras, facultad o universidad; año donde se comienza a realizar la aplicación diagnóstica; momento o periodo en que se lleva a cabo la medición, constatándose al inicio o comienzos del semestre y mediados del mismo; y finalmente cuáles son los objetivos que se desean alcanzar con esta medición. Las dimensiones se presentan a continuación.

Las dimensiones consideradas en el instrumento fueron: 1) Autoestima, 2) Autoeficacia Académica; 3) Estrategias Metacognitivas; 4) Estrés Académico; 5) Habilidades Sociales; 6) Comprensión Lectora; 7) Comunicación/Expresión Escrita; 8) Comunicación/Expresión Oral; 9) Deseabilidad Social; 10) Estrategias de Aprendizaje; 11) Estilos de Aprendizaje; 12) Autoconcepto/Autoimagen; 13) Actitud hacia la Responsabilidad Social; 14) Razonamiento Matemático; 15) Conocimientos en Matemática; 16) Conocimientos en Química; 17) Conocimientos en Física; 18) Desarrollo Emocional; 19) Pensamiento Crítico; 20) Pensamiento Creativo; 21) Emprendimiento; 22) Liderazgo y; 23) Otros. En este último fue posible identificar 12 diferentes aplicaciones diagnósticas.

Por otro lado, el instrumento también recogió información relacionada con la identificación del instrumento, del cual se pudo en la mayoría de los casos, reconocer de qué tipo era y si están validados; además fue posible conocer desde qué año se están realizando los diagnósticos y la cobertura que estos tienen. Finalmente se les consultó acerca del uso de la información que se recaba en ellos.

Durante el primer semestre del año 2010 se solicitó esta información a las 14 universidades del GOP participantes del estudio. El instrumento fue hecho en una planilla Excel, que permitiera luego una mejor compilación y resumen de los datos. Las universidades participantes fueron: Universidad de Tarapacá, Universidad de Antofagasta, Universidad de La Serena, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Talca, Universidad de Concepción, Universidad del Bío Bío, Universidad Católica de La Santísima Concepción, Universidad de La Frontera, Universidad Católica de Temuco, Universidad Austral de Chile, Universidad de Los Lagos y Universidad de Magallanes.

De acuerdo a la información recibida, se puede apreciar una creciente preocupación de las universidades del GOP por identificar con mayor precisión el perfil de sus estudiantes que ingresan a primer año, siendo la dimensión Comprensión Lectora la que es más diagnosticada.

## RESULTADOS

Las planillas fueron completadas principalmente por los miembros del GOP a partir de información recabada al interior de cada universidad. Uno de los principales antecedentes que se logra identificar es que en todas las universidades, en diferentes niveles y coberturas, se encuentran aplicando diagnósticos a los estudiantes que ingresan a primer año de universidad. Así, fue posible identificar que se aplican o se desarrollan 145 iniciativas diagnósticas en estudiantes, llegando a un promedio de 10,4 acciones por universidad, entre

las que destacan aplicación de test, pruebas diagnósticas, cuestionarios, realización de entrevistas y talleres, preferentemente. La que tiene más larga data es un instrumento relacionado con el diagnóstico de estrategias de aprendizaje del año 1988, además en la misma institución, desde 1998 y 2000 aplica otros dos instrumentos, siendo esta pionera de este tipo de acciones.

En cuanto al resto de las universidades, la gran mayoría de los participantes del estudio se encuentran realizando acciones diagnósticas en estudiantes que ingresan a primer año desde solo uno a dos años, pero es posible observar algunas acciones más aisladas dentro la universidad desde el año 2000.

En el mismo contexto, se debe señalar que no todas las acciones diagnósticas son aplicadas a todos los estudiantes de la universidad. Así, 11 universidades aplican al menos una acción diagnóstica a todos los estudiantes que ingresan a primer año, aunque no todas lo hacen en todas las dimensiones. De hecho, fue posible identificar solo a dos universidades que estarían llevándolo a cabo a todos los estudiantes que ingresan a primer año. En los demás casos, se realiza en combinaciones que incluyen a algunas carreras o facultades o grupo de carreras de estas últimas.

Si bien existe un aumento del número de iniciativas que se aplican en el transcurso de los últimos años, estas se van desarrollando a diferentes niveles dentro de la institución. Así, es posible identificar que son apenas tres universidades que señalan que aplican todos sus instrumentos a los estudiantes que ingresan a primer año. Las hay que solo aplica a nivel de una única carrera, mientras que la gran mayoría se encuentra realizando acciones con coberturas que mezclan carreras, facultades y el total de la universidad.

El promedio de acciones diagnósticas, entre ellos test, pruebas, talleres y otros, daría cuenta de la preocupación que las universidades tienen actualmente por conocer diversos aspectos relacionados con sus estudiantes que ingresan a primer año, dejando en evidencia que las pruebas de selección universitaria no estarían asegurando, necesariamente, el éxito o los requerimientos mínimos esperados en los estudiantes que ingresan a primer año. Lo anterior puede ser producto del aumento de la matrícula que ha llevado a contar con estudiantes con menores capacidades para enfrentar, de mejor forma, su permanencia en la universidad, entre otros factores que hoy en día concomitan en el mejor desempeño estudiantil esperado en las universidades que participan en la investigación.

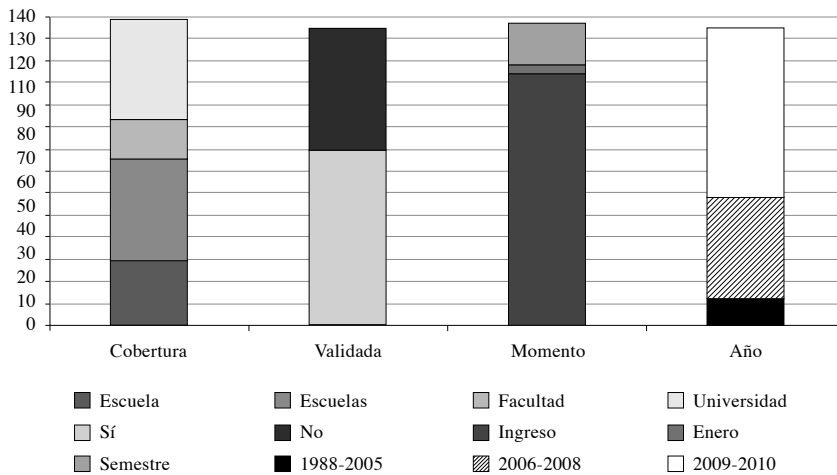
Según lo reportado por las universidades, existe un total de 113 iniciativas que son aplicadas al ingreso del año académico, habitualmente marzo, que se suman a cuatro que se realizan en un periodo de matrícula, es decir en el de enero. Así también, 19 son llevadas a cabo durante el transcurso del primer semestre académico, la que se efectúa a mediados del primer año.

Junto con lo anterior, también se indagó acerca de si el instrumento aplicado había sido validado para su aplicación; al respecto se pudo detectar que 80 de los 145 identificados estarían validados, según las propias declaraciones de las fuentes universitarias. Sin embargo, esta respuesta fue considerada no determinante en esta etapa del estudio, ya que se observó que un importante número de estos instrumentos no cuenta con la debida validación (estudio propio de la universidad, referencia a otros estudios u otra forma de validación con respaldo científico y estadístico), ya sea para el contexto nacional o bien

institucional, de ahí que en la profundización de la información recabada inicialmente, se solicitara mayor abundamiento de esta validación.

El siguiente gráfico entrega un resumen de los principales resultados agregados encontrados, donde se muestra el nivel de cobertura (escuela, escuelas, facultad, universidad), si el instrumento estaría validado (sí, no), momento en que se aplica el instrumento (ingreso, enero, durante el primer semestre), año de data de los instrumentos que han sido separados en tres periodos (1988-2005, 2006-2008 y 2009-2010). Al interior de cada barra se numera la cantidad de instrumentos en cada categoría identificada.

GRÁFICO 1  
RESUMEN DE CIFRAS AGREGADAS



A continuación se presenta un resumen de cada una de las dimensiones que se diagnostica, la que tiene carácter de general:

- Autoestima: se diagnostica en nueve universidades, aunque solo en cinco se realiza a todos los estudiantes que ingresan a primer año. Su aplicación es reciente, ya que la mayoría lo realiza desde el año 2007, aunque una de ellas lo viene llevando a cabo desde el año 1989. El principal instrumento utilizado es el de Cooper Smith con una cobertura de toda la cohorte de ingreso en tres de las universidades.
- Autoeficacia académica: se diagnostica en cuatro universidades. Solo una universidad lo lleva a cabo con todos los estudiantes que ingresan a primer año, hecho que ocurre desde 2007; las demás instituciones, una lo aplica a una única carrera, mientras que el resto lo hace a nivel de facul-



tad. Se aplican varios instrumentos y metodologías, donde solo dos han sido validadas. La información recabada se utiliza como línea base, información para directivos de facultad, como también para la realización de intervenciones con los estudiantes.

- Estrategias metacognitivas: su diagnóstico es realizado en cuatro universidades y solo en una de ellas se aplica a todos los estudiantes de primer año. Su aplicación comienza en el año 2007, mientras que los resultados son utilizados para confeccionar línea base, informar a autoridades, preparar intervenciones, como también al trabajo de tutorías con estudiantes de años superiores.
- Estrés académico: se diagnostica en cuatro universidades, y en una de ellas se declara realizarlo en dos facultades diferentes, utilizando en cada una estrategias diferentes. Solo una universidad lo hace para todos sus estudiantes, las otras a carreras o grupo de carreras de una misma facultad. Se observó que su aplicación comenzó en 2007 en una institución, y en 2009 en las demás. Su aplicación es al ingreso, salvo en una, a nivel de escuela que lo realiza durante el primer semestre. Los resultados permiten, según declaran las instituciones, identificar el perfil de los estudiantes, realización de líneas base, información para docentes, y diseño de intervenciones.
- Habilidades sociales: se diagnostica en ocho universidades y en una de ellas se informa que se realiza en dos facultades. Solo en cuatro de las instituciones se realiza a todos los estudiantes que ingresan a primer año, mientras que todas a excepción de una universidad, lo aplica al ingreso, la otra lo hace durante el primer semestre. Entre los objetivos de este diagnóstico, según las universidades, se encuentra la implementación de programas de apoyo, identificación de línea base, o simplemente para información. Las primeras acciones datan de 2007 y se han desarrollado cada año hasta 2010.
- Comprensión lectora: esta dimensión es diagnosticada a través de 12 instrumentos, en 11 universidades diferentes, correspondiendo a la más aplicada de todas las consideradas en el estudio, de estas cinco lo realizan a todos los estudiantes a su ingreso en primer año, el resto se reparte a una única escuela, carreras de una misma facultad o diversas carreras de la universidad. Su data es reciente, desde 2007, además de desarrollos en 2009 y 2010. Su evaluación es hecha a través de test, prueba diagnóstica y prueba de habilidades, aunque no todos declaran qué es lo que realizan y solo unos pocos instrumentos estarían validados. El uso de la información recabada se orienta a acciones como diseño de cursos remediales o de intervención, determinación de línea base, información para escuelas e institucional, seguimiento, y solo en una institución se señala que se informa a los estudiantes.
- Comunicación / expresión escrita: esta dimensión se diagnostica en siete universidades, una de ellas en dos facultades de manera independiente. Solo es llevada a cabo a la totalidad de los estudiantes que ingresan a primer año en tres universidades, en las demás se realiza tanto en una escuela o grupo de ellas en diferentes facultades. Respecto de la técnica utilizada, va desde prueba de habilidades, prueba de diagnóstico, realización

de ensayo y test de conocimientos específicos. Solo tres de ellas señalan que es un instrumento debidamente validado, mientras que su aplicación data desde el año 2007 en tres iniciativas, el resto corresponden a 2009 y 2010. En relación al uso o destino de los resultados, se declara que estos permiten el diseño de acciones remediales, permiten construir el perfil del estudiante y su análisis por parte de los docentes.

- Deseabilidad social: esta dimensión se diagnostica en tres universidades, una de ellas en dos facultades de manera independiente. Su abordaje se asocia al desarrollo de ejercicios o talleres más que a un instrumento en particular. La data de aplicación es de 2007 y 2009. Solo en una universidad, que es la única que aplica un instrumento, lo realiza a todos los estudiantes que ingresan a primer año. El objetivo buscado va desde el diseño e intervenciones remediales, como la identificación del perfil de estudiantes y la elaboración de línea base y entrega de información a las escuelas.
- Estrategias de aprendizaje: esta dimensión se diagnostica en siete universidades, una de ellas en dos facultades de manera independiente. En cuatro de ellas se aplica a todos los estudiantes que ingresan a primer año. En cuatro universidades lo aplican a toda la cohorte de ingreso, mientras que en dos a algunas carreras de la facultad, en una de ellas toda la facultad y en una a la escuela. Es interesante señalar que una de las instituciones lo viene realizando desde el año 1988, mientras que el resto lo hace principalmente desde el 2005. Solo una de las iniciativas, corresponde a un taller, siendo el resto de ellos test e inventarios. Como objetivo se identifican conocer el perfil del estudiante que entra a primer año y determinación de línea base, la adecuación de programas para contenidos, ayudantías otros, preferentemente.
- Estilos de aprendizaje: esta dimensión se diagnostica en seis universidades, en dos de ellas se aplican dos instrumentos diferentes a nivel de universidad y en dos facultades diferentes respectivamente. En cinco se aplican al ingreso y en tres durante el transcurso o fines del primer semestre. En tres universidades se realiza a toda la cohorte de ingreso, mientras que una lo hace a algunas carreras de dos facultades, y otra solo se realiza en una escuela. Existe una universidad que aplica instrumento desde el año 1999, mientras que las otras lo hacen desde 2007. Su evaluación es principalmente a través de test, que se aplican en cinco casos al momento del ingreso y los otros al final o durante el primer semestre. Los resultados son usados para el desarrollo de actividades remediales extracurriculares, como también la adecuación de programas, también se señala la identificación del perfil de estudiante para determinación de líneas base y entrega de información a estos.
- Autoconcepto/autoimagen: se diagnostica en cinco universidades, en una de ellas en dos facultades de manera independiente. El instrumento que predomina es el test. Su aplicación se realiza desde 2007 y en todas a excepción de una se aplica al ingreso a primer año, y la otra a mediados del primer semestre. En solo dos instituciones se diagnostica a toda la cohorte de ingreso, una a toda la facultad, en otras dos a algunas carreras de la facultad y solo una declara hacerlo a nivel de una escuela en toda la uni-

versidad. Su principal objetivo es aplicar acciones remediales de carácter extracurricular, mientras que en menor medida está la adecuación de programas, determinación de línea base y estudios del perfil del estudiante.

- Actitud hacia la responsabilidad social: cinco universidades diagnostican esta dimensión, distribuyéndose en una facultad, carreras, escuela y en una única universidad, esta última lo aplica al ingreso de año como todas las demás, salvo en un caso que lo hace durante el primer semestre. El uso de instrumentos se centra en test o taller. Su aplicación es reciente, ya que se viene tomando desde el año 2007. El uso de la información recabada va principalmente a la obtención del perfil del estudiante para la elaboración de una línea base, para programar apoyo y actividades remediales extracurriculares.
- Razonamiento matemático: esta dimensión se diagnostica en seis universidades, en una de ellas de manera independiente en dos de sus facultades. Básicamente obedece a pruebas de conocimiento o test diagnósticos para conocer el nivel de conocimientos y habilidades en matemática. Una universidad lo aplica desde 2003, pero la mayoría lo hace desde 2007. En relación a la cobertura, solo una institución la aplica a todos los estudiantes al momento del ingreso, mientras que el resto lo hace a nivel de facultad o carreras también al inicio del año académico, solo una institución lo aplica exclusivamente a una única carrera durante el primer semestre. El principal objetivo es llevar a cabo procesos remediales, principalmente extracurriculares, seguido de la adecuación de programas, programación de ayudantías y tutorías; con una menor presencia se identifica que la información se usa para determinar la línea base relacionada con el perfil de ingreso de los estudiantes.
- Conocimiento en matemática: ocho universidades diagnostican esta dimensión, una de ellas lo hace en forma independiente en tres facultades. Todas ellas corresponden a pruebas de diagnóstico. En dos universidades se aplican desde el año 2004, mientras que el resto lo hace recientemente, desde el año 2007. La cobertura de esta dimensión está focalizada principalmente en carreras y se realiza al ingreso de los estudiantes de primer año. Su objetivo principal es la aplicación de actividades remediales, adecuación de programas e identificación del perfil del estudiante.
- Conocimientos en química: esta dimensión es diagnosticada en cuatro universidades, cuya característica es ser una prueba de diagnóstico. Se aplica en carreras específicas al ingreso de los estudiantes a primer año en algunas carreras de facultades. La data más antigua es de 2007, pero ha sido mayormente aplicada desde 2009. Los objetivos que persigue son la adecuación de programas, propuestas de acciones remediales y conocer el perfil del estudiante.
- Conocimientos en física: dimensión diagnosticada en cuatro universidades, siendo en una de ellas aplicada en dos facultades de manera independiente. Su característica principal es ser una prueba de diagnóstico, lo que permite conocer el perfil de los estudiantes que ingresan con el fin de adecuar los programas, siendo su momento de aplicación al comienzo del año académico. Su aplicación desde 2007, aunque la mayoría lo hace desde 2009, siendo el nivel de escuela y carreras de facultades su foco.

- Desarrollo emocional: es una dimensión que es diagnosticada en solo tres universidades, se realiza desde el año 2009 y es aplicada tanto a nivel de universidad, facultad y carrera. No existe un único instrumento aplicado y se desarrolla también como taller, siendo su aplicación a comienzos del primer año y durante el desarrollo del primer semestre. La utilización de resultados permite tener el perfil del estudiante de esta dimensión, programar actividades remediales, desarrollo de líneas base y la adecuación de los programas.
- Pensamiento crítico: solo es diagnosticada en tres universidades, en dos a nivel de universidad y en la otra a escuela. No se observa uniformidad en los instrumentos utilizados para su diagnóstico, los cuales no han sido validados. Su aplicación data desde 2005, siendo el comienzo del año académico y durante el primer semestre los momentos de su aplicación. Los objetivos que se persiguen son el diseño de acciones remediales y la adecuación de programas.
- Pensamiento creativo: solo en dos universidades se aplica el diagnóstico de esta dimensión, una de ellas con una larga data desde 1999, mientras que la otra lo hace desde 2009. Su objetivo es el establecimiento de programas remediales, así como la adecuación de los mismos. Se diagnostica durante el primer semestre del año.
- Emprendimiento: esta dimensión es diagnosticada en cinco universidades, en tres de ellas a nivel de universidad y dos en escuelas. Se utilizan diversos instrumentos, siendo los principales los test y cuestionarios. Su aplicación se realiza desde 2009 a inicios del año académico y dos durante el desarrollo del primer semestre. El principal uso de la información es la determinación de un perfil del estudiante que permita desarrollar una línea base, como también el diseño de actividades remediales, principalmente.
- Liderazgo: en tres universidades es diagnosticada esta dimensión. Se utilizan cuestionarios y dinámicas para ello. Se ha venido diagnosticando desde el año 2007 y su aplicación se ha realizado tanto a nivel de escuela, facultad y universidad. El momento de aplicación es en dos casos al comienzo del primer semestre y el otro durante el desarrollo de este. Sus objetivos son la adecuación de programas y determinación del perfil del estudiante, también destaca la realización de acciones afirmativas en este ámbito.
- Otros: según lo reportado por doce universidades, se han podido identificar 12 iniciativas diagnósticas que no están en las dimensiones definidas anteriormente. Las dimensiones de manera agrupada son: dominio del inglés, conocimientos en biología, manejo de las TIC's, hábitos de estudio, acciones y valores, características de la personalidad, conciencia emocional, razonamiento lógico, hábitos de estudio y atributos de la profesión médica. Se aplican diversos instrumentos y técnicas, como pruebas de diagnóstico, test, entrevistas, cuestionarios, entre otros. Su aplicación tiene diferentes datas, desde el año 2000, pero la gran mayoría de ellos son aplicados desde el año 2008. El uso de los resultados es mayoritariamente para identificar un perfil de estudiante con fines diagnósticos y determinación de línea base y en menor medida para la realización de acciones remediales.

## SEGUNDA PARTE: DIMENSIONES EVALUADAS DE MANERA DIAGNÓSTICA A LO MENOS EN UNA UNIVERSIDAD DEL GOP CINDA: APROXIMACIONES

### DIMENSIÓN AUTOESTIMA

La autoestima se refiere a las cogniciones que la persona tiene, conscientemente, acerca de sí mismo. Incluye todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en los que la persona concibe como suyo. Se considera como equivalente al concepto de imagen de sí mismo o autoimagen.

La autoestima procede de uno mismo, no de las adquisiciones, ni la aceptación de los demás. La autoestima es una forma de ser y actuar radical, puesto que se arraiga en los niveles más hondos de nuestras capacidades, ya que es la resultante de la unión de nuestros hábitos y actitudes adquiridas.

El componente cognitivo indica idea, opinión, creencia, percepción y procesamiento de la información. Se refiere al autoconcepto definido como opinión que se tiene de la propia personalidad y sobre la conducta.

El autoconcepto ocupa un lugar privilegiado en la génesis, crecimiento y consolidación de la autoestima. Las restantes dimensiones, afectiva y conductual, caminan bajo la luz que les proyecta el autoconcepto, que a su vez se hace servir y acompañar por la autoimagen o representación mental que el sujeto tiene de sí mismo en el presente y en las aspiraciones y expectativas futuras.

La dimensión afectiva conlleva la valoración de lo que hay en cada uno de positivo y negativo; implica un sentimiento de lo favorable o lo desfavorable, de lo agradable o desagradable que cada persona ve en sí mismo, en sentirse a gusto o disgusto consigo. Es un juicio de valor sobre las cualidades personales. Es la respuesta de la sensibilidad y emotividad del individuo ante los valores y contravalores que advierte dentro de sí.

Es aquí en la valoración, el sentimiento, la admiración o desprecio, el afecto, el gozo o dolor íntimos, donde se condensa la esencia de esta dimensión.

La autoestima cumple un papel importante en los éxitos y los fracasos, la satisfacción, el bienestar psíquico y el conjunto de relaciones sociales.

### **Descripción del inventario de autoestima de Coopersmith**

El inventario de autoestima de Coopersmith, forma A, es una adaptación para Chile, hecha sobre la base de una traducción al español utilizada y aprobada por J. Prewitt-Díaz, en Puerto Rico en 1984<sup>15</sup>.

El inventario está referido a la percepción del estudiante en cuatro áreas: autoestima general; autoestima social; autoestima hogar y padres; autoestima escolar académica.

---

<sup>15</sup> Brinkman H., Segure T., Solar M. J. (1989) Adaptación para Chile del Inventario de Autoestima de Cooper Smith. Universidad de Concepción.

- Autoestima general: corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas.
- Autoestima social: corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas en la relación con sus pares.
- Autoestima hogar y padres: corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas, en relación con sus familiares directos.
- Autoestima escolar académica: corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas, en la relación con sus condiscípulos y profesores.

La autoestima se refiere a la valoración positiva o negativa que el sujeto hace de sí mismo, incluyendo las emociones que asocia y las actitudes que tiene respecto de sí mismo.

Respecto a la Escala de Mentira, estructurada en ocho ítemes, si el puntaje obtenido por el alumno en dicha escala resulta muy superior al promedio,  $T = 67$  o más, significaría que las respuestas del sujeto son poco confiables e invalidan la aplicación del Inventario.

Relación de la Dimensión Autoestima con los Mapas del Progreso del Aprendizaje-Sector Matemática y Sector Lenguaje y Comunicación.

Los niveles seis y siete de los Mapas de Progreso aportan al desarrollo de la Autoestima:

- Muestra autonomía y flexibilidad para resolver un amplio repertorio de problemas, tanto rutinarios como no rutinarios, utilizando diversas estrategias y para formular conjeturas (nivel 7).
- Resolver problemas utilizando un amplio repertorio de estrategias, combinando o modificando estrategias ya utilizadas, formula conjeturas que suponen generalizaciones o predicciones y argumenta la validez de los procedimientos o conjeturas (nivel 6).
- Interpreta y reinterpreta, a partir de énfasis y matices, sentidos globales del texto o de partes significativas del mismo, que expresan ambigüedades, contradicciones o posturas poco claras (nivel 7).
- Evalúa la validez de los argumentos o planteamientos presentes en los textos (nivel 6).

Relación con el currículo. (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Media, Actualización 2009)<sup>16</sup>.

En el apartado de Formación General en los Objetivos Fundamentales, referidos a actitudes, se destaca “el currículum plantea actitudes respecto a: desarrollo personal, relaciones con los demás, derechos y deberes ciudadanos, disciplina de estudio y trabajo personal, trabajo en equipo, manejo de evidencia, cuidado y creatividad, diálogo y manejo de conflictos, entre otras dimensiones”.

<sup>16</sup> Currículum (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y Media. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. p. 31.

## DIMENSIÓN AUTOEFICACIA ACADÉMICA

A la base de esta medición una universidad sostiene la siguiente definición: *Específicamente en el ámbito académico, la autoeficacia puede ser definida como la confianza que tiene el estudiante en su capacidad para dominar estrategias cognoscitivas de aprendizaje, manejar su tiempo y regular sus esfuerzos en esta área. Diversos estudios han mostrado cómo los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica. Del mismo modo, obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden. En consecuencia, la mejora en las expectativas de autoeficacia, incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje (González y Tourón, 1992)<sup>17</sup>.*

El concepto de autoeficacia surge en la Teoría Cognitiva Social de Bandura. Entre las aportaciones más importantes que se han reconocido a esta teoría, puede destacarse la consideración del funcionamiento de las personas como una interacción triádica entre la conducta, los factores cognitivos y los sucesos ambientales. Considera al ser humano como un individuo autoorganizado, autorreflexivo, autorregulado y comprometido con su desarrollo. Un punto clave en esta teoría es que las personas tienen creencias personales (creencias de autoeficacia), que les permiten ejercitar cierto control sobre sus sentimientos, acciones y pensamientos.

Bandura define la autoeficacia como *“el juicio de una persona sobre su propia capacidad, en base a las cuales organizará y efectuará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”<sup>18</sup>*.

En general, para Bandura el control y la competencia personal que los individuos poseen como agentes creadores de su propio entorno, no solo les permite responder a su ambiente, sino que regulan el funcionamiento humano mediante cuatro procesos fundamentales. Estos operan habitualmente de forma conjunta y no aislada, en la regulación continua del funcionamiento humano, los cuales incluyen:

- Procesos cognitivos. Los efectos de las creencias de eficacia sobre los procesos cognitivos se pueden explicar de la manera siguiente: mucho del comportamiento intencional del ser humano está regulado por metas significativas para la persona; el planteamiento de metas está afectado por la evaluación de las capacidades personales. Por lo tanto, cuanto más alta sea percibida la autoeficacia personal, más alto será el nivel de las metas que las personas se impongan.
- Procesos motivacionales. Las creencias de autoeficacia son importantes en la autorregulación de la motivación. Existen tres diferentes formas de

<sup>17</sup> González, M. C. y Tourón, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*, pp. 74-83. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.

<sup>18</sup> Bandura (1986) *Self-efficacy in changing societies*. Autor. p. 39.

motivadores cognitivos: atribuciones causales, expectativas de resultados y metas cognitivas. Las creencias de autoeficacia influyen sobre las atribuciones causales, las cuales afectan la motivación, las reacciones afectivas y el desempeño.

- Procesos afectivos. Respecto de los procesos afectivos, como la depresión, ansiedad y el nivel de activación del nivel de activación (*arousal*), se puede decir que estos son influidos por las creencias de autoeficacia.
- Procesos selectivos. Las personas desarrollan su vida cotidiana en relación con los ambientes y actividades que eligen. Estas elecciones son hechas de acuerdo con la percepción de la eficacia para manejar o no determinados ambientes y actividades. Así, las personas evitan los ambientes y actividades en los cuales no se sienten hábiles ni listos para seleccionar los que creen capaces de manejar.

Entre las formas de crear y desarrollar la autoeficacia percibida, se pueden citar:

- el manejo exitoso de experiencias,
- las experiencias vicarias proporcionadas por modelos sociales,
- la persuasión social, y
- mejorar el estado físico, reducir el estrés y corregir las interpretaciones erradas de los estados corporales.

La aplicación de la teoría de la autoeficacia de Bandura en el ámbito académico<sup>19</sup>, muestra cómo los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica. Asimismo, obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden. En consecuencia, la mejora de las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje<sup>20</sup>. En relación con la motivación académica, Bandura plantea que las creencias de autoeficacia afectan el nivel de esfuerzo, persistencia y la elección de actividades. Alumnos con un elevado sentido de eficacia para cumplir tareas educativas persistirán más ante dificultades, trabajarán con más intensidad y participarán más que aquellos que duden de sus capacidades.

En este caso puntual, esta universidad solo informa que se mide a través de un “autorreporte” pero no se identifica el instrumento utilizado. En relación con los procesos de validación de este instrumento, se indica que está declarado en un informe privado en el contexto de un proceso de consultoría.

Informa que la institución apoya el desarrollo de estas habilidades a través de un programa sistemático, obligatorio a todos los planes de formación denominado Programa de Formación Fundamental (PFF) y que se evalúa la

---

<sup>19</sup> Bandura, A. (2000): *Self-efficacy: The foundation of agency*. En W.J. Perrig (Ed.): *Control of human behavior, mental processes and consciousness* pp. 17-33.

<sup>20</sup> González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Op. cit.*



opinión de los estudiantes cada vez que se imparte el módulo que está relacionado con las habilidades críticas asociadas a esta dimensión.

Teniendo en cuenta que este estudio pretende aportar al conocimiento de aquello que ocurre en el proceso de transición entre la Enseñanza Media y Superior, seguidamente se establecerán algunas relaciones con los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) establecidos para la enseñanza media, el Objetivo Fundamental Transversal (OFT) asociado con la dimensión autoeficacia académica. En este contexto, solo fue posible identificar de manera explícita el desarrollo de esta dimensión en los OFT.

Los Objetivos Fundamentales Transversales, en esta perspectiva, están presentes al relacionarse con el conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno, la autoestima y confianza en sí mismo, el valorar el carácter único de cada persona y finalmente, con el respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, familia y pares, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad.

## ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Según lo reportado por algunas universidades del grupo operativo, las definen en términos generales como el conocimiento que un individuo tiene y el control que ejerce sobre su propio aprendizaje y, sobre su actividad cognitiva (Mateos, 2001, Martí 1995, O'Neil y Abedi, 1996, Schraw y Dennison, 1994)<sup>21</sup>. Se establecen subdimensiones de la metacognición; por una parte el conocimiento que tiene un individuo respecto de su propio aprendizaje, es decir, lo que sabe sobre la tarea o actividad a realizar, sobre la persona que realiza la actividad, y las estrategias que se pueden utilizar para llevarla a cabo y por otro lado, el control o autorregulación que el individuo ejerce sobre su aprendizaje. La metacognición involucraría, entonces, procesos como la planificación, la supervisión (monitoreo), y la evaluación de su actividad cognitiva en función a la tarea a realizar.

La adquisición de nuevas estrategias para aprender, la necesidad que los estudiantes desarrollen procesos para planificar, supervisar y evaluar su propia actividad cognitiva, es reconocida y explicitada en el Marco Curricular de Enseñanza Media, en los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios en los diferentes subsectores de aprendizaje.

En mayor o menor medida en cada uno de los sectores y subsectores de aprendizaje se incorporan elementos para el desarrollo de estrategias metacognitivas. En el subsector de matemática, ciencias y lenguaje y comunica-

---

<sup>21</sup> Mateos (2001) *Metacognición y Educación*, Buenos Aires Dique. Martí (1995) *Metacognición entre la fascinación y el desencanto infancia y aprendizaje*.

O'Neil H. F. y Alberdi J. (1996) *Reliability and Validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assesment*, *The journal of education research* 89 (4) 234-245.

Scharw y Denninson R. S. (1994) *Assessing Metacognitive anareness contempory educational psicology*.

ción, estos elementos están explicitados; por ejemplo en el caso del sector de matemática esto se evidencia en el propósito formativo del sector que es “enriquecer la comprensión de la realidad, facilitar la selección de estrategias para resolver problemas y contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo en todos los estudiantes, sean cuales sean sus opciones de vida y estudios al final de la experiencia escolar”<sup>22</sup>. Además de contribuir a la valoración por parte de los estudiantes de su capacidad para “analizar, confrontar y construir estrategias personales para la resolución de problemas y el análisis de situaciones concretas, incorporación de formas habituales de la actividad matemática tales como la exploración sistemática de alternativas, la aplicación y ajustes de modelos, la flexibilidad para modificar puntos de vistas ante evidencias, la precisión en el lenguaje y la perseverancia en la búsqueda de caminos y soluciones”<sup>23</sup>. Otros elementos que se pueden considerar como explícitos en relación a la dimensión estrategias metacognitivas y el sector de matemática, son los ejes de número, algebra, geometría, datos y azar y razonamiento matemático. Este último eje de razonamiento matemático tiene mayor relación con la dimensión ya que se aborda transversalmente en los cuatro ejes y permite “desarrollar y resolver problemas, formular conjeturas, verificar la validez de procedimientos y relaciones; para casos particulares o en forma general”<sup>24</sup>.

En el caso del subsector de ciencias naturales, esta relación con la dimensión estrategias metacognitivas, se explicita a través del desarrollo de habilidades de pensamiento científico, lo que se refiere a “habilidades de razonamiento y saber-hacer involucradas en la búsqueda de respuestas acerca del mundo natural, basadas en evidencia. Estas habilidades incluyen la formulación de preguntas, la observación, la descripción y registro de datos, el ordenamiento e interpretación de información, la elaboración y el análisis de hipótesis, procedimientos y explicaciones, la argumentación y el debate en torno a controversias y problemas de interés público y la discusión y evaluación de implicancias éticas o ambientales relacionadas con la ciencia y la tecnología”<sup>25</sup>. En conjunto con el desarrollo de habilidades de pensamiento científico, también se pretende que “los estudiantes desarrollen una orientación hacia la reflexión científica y hacia la metacognición, entendida como el desarrollo de herramientas que les permitan conocer sus propios procesos de aprendizaje y tener el control consciente de su actividad”<sup>26</sup>.

La dimensión estrategias metacognitivas está explícitamente desarrollada en un componente esencial del marco curricular como es el caso de los objetivos transversales, especialmente el que se refiere al desarrollo del pensamiento. Mediante este objetivo se espera que los estudiantes: “desarrollen y profundicen las habilidades intelectuales de orden superior relacionándolas

<sup>22</sup> Currículum 2009: Ministerio de Educación, Chile (2009). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media, pág. 145.

<sup>23</sup> *Ibidem*, pág. 145.

<sup>24</sup> *Ibidem*, pág. 145.

<sup>25</sup> *Ibidem*, pág. 145.

<sup>26</sup> Mineduc 2009.

*con la clarificación, evaluación y generación de ideas; que progresen en su habilidad de experimentar y aprender; que desarrollen la capacidad de predecir, estimar y ponderar los resultados de las propias acciones en la solución de problemas, y que ejerciten y aprecien disposiciones de concentración, perseverancia y rigurosidad en su trabajo”<sup>27</sup>.*

En el ámbito del desarrollo del pensamiento, se deben promover las siguientes habilidades transversales:

- Habilidades de investigación que tienen relación con identificar, procesar y sintetizar información relevante acerca de un tópico o problema, revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; suspender los juicios en ausencia de información suficiente.
- Habilidades comunicativas, que se vinculan con exponer ideas, opiniones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.
- Habilidades de resolución de problemas, que se ligan tanto con habilidades que capacitan para el uso de herramientas y procedimientos basados en rutinas como la aplicación de principios, leyes generales, conceptos y criterios; estas habilidades deben facilitar el abordar, de manera reflexiva y metódica y con una disposición crítica y autocrítica, tanto situaciones en el ámbito escolar como las vinculadas con la vida cotidiana a nivel familiar, social y laboral.
- Habilidades de análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento, conducentes a que alumnos y alumnas sean capaces de establecer relaciones entre los distintos sectores de aprendizaje; de comparar similitudes y diferencias; de entender el carácter sistémico de proceso y fenómenos; de diseñar, planificar y realizar proyectos; de pensar; monitorear y evaluar el propio aprendizaje; de manejar la incertidumbre y adaptarse a los cambios en el conocimiento”<sup>28</sup>.

En relación a la dimensión estrategias metacognitivas y mapas de progreso, se pudo establecer ciertas relaciones entre algunos mapas de progreso y la dimensión estrategias metacognitivas, como por ejemplo:

Los aprendizajes de Lenguaje y Comunicación se han organizado en tres mapas de progreso: 1) Comunicación oral (en elaboración, Mineduc), 2) lectura y 3) producción de textos. En el caso del mapa de lectura está orientado a desarrollar la competencia del lector para construir el significado del texto que lee. Por esto, lo que se valora en el mapa es la comprensión profunda de los textos, y la formación de lectores activos y críticos que utilizan la lectura como medio fundamental de desarrollo del pensamiento, la sensibilidad y el aprendizaje para ampliar el conocimiento del mundo.

Si bien es cierto, las tres dimensiones del mapa de progreso de lectura tienen elementos que se vinculan con las estrategias metacognitivas, la dimensión “reflexión y evaluación”, se articularía más explícitamente, ya que

---

<sup>27</sup> Mineduc 2009.

<sup>28</sup> Mineduc 2009.

el estudiante debería desarrollar habilidades para emitir juicios sobre textos, poniendo en juego sus ideas, conocimientos adquiridos con anterioridad y la utilización de otras fuentes de información para realizar la tarea.

En cuanto al mapa de progreso producción de textos, también se relacionaría con la dimensión, ya que describe el desarrollo de las habilidades y conocimientos implicados en la producción escrita de los estudiantes. La progresión de la capacidad de producir textos escritos se describe considerando tres dimensiones, cada una de las cuales va alcanzado niveles de mayor complejidad a medida que se pasa a niveles de mayor desarrollo: tipos de texto, construcción de significado, y aspectos formales del lenguaje.

Al revisar las dimensiones que propone el mapa de progreso producción de texto, se pueden observar que estas se vinculan con estrategias metacognitivas, puesto que el estudiante debe desarrollar la capacidad para expresar por escrito sus ideas, explotando los recursos lingüísticos que domina y respetando las posibilidades, restricciones y exigencias de un tipo de texto determinado.

En cuanto al mapa de progreso de matemática, la dimensión estrategias metacognitivas se articularía con la dimensión de razonamiento matemático, la cual es abordada transversalmente en los cuatro mapas de progreso: número y operaciones, álgebra, geometría, y datos y azar.

En cada uno de estos mapas, se promueve el desarrollo del pensamiento lógico, la capacidad de deducción, la precisión, las capacidades para formular y resolver problemas y las habilidades necesarias para modelar situaciones o fenómenos. Su aprendizaje enriquece la comprensión de la realidad, facilita la selección de estrategias para resolver problemas y contribuye al desarrollo de un pensamiento propio y autónomo. El modelamiento matemático de la realidad, mediante el uso apropiado de conceptos, relaciones entre ellos y procedimientos matemáticos, ayuda al estudiante a comprender situaciones y fenómenos, y le permite formular explicaciones y hacer predicciones de ellos, aumentando su capacidad para intervenir en esa realidad.

El mapa de ciencias naturales se articularía también con la dimensión estrategias metacognitivas, especialmente con la dimensión “*habilidades de pensamiento científico*”, la cual está en forma transversal en los cinco mapas que componen este sector.

Los mapas de progreso de este sector describen el aprendizaje de los estudiantes respecto a los conceptos biológicos, físicos y químicos referidos al mundo natural y al mundo tecnológico que son relevantes para sus vidas, así como también las habilidades intelectuales distintivas del conocimiento científico. Los logros de aprendizaje de las Ciencias Naturales se han organizado en cinco mapas de progreso:

- Estructura y función de los seres vivos
- Organismos, ambiente y sus interacciones
- Materia y sus transformaciones
- Fuerza y movimiento
- La Tierra y el Universo

Los cinco mapas comprenden, en forma transversal las habilidades de pensamiento científico. Estas habilidades son necesarias para que los estudiantes puedan sacar partido de sus conocimientos disciplinarios, usándolos y aplicándolos con el fin de comprender el mundo natural y actuar eficazmente en él<sup>29</sup>.

## DIMENSIÓN ESTRÉS ACADÉMICO

Solo una universidad ahondó en esta dimensión. Fue definida como un proceso sistémico, de origen adaptativo, que se configura cuando un individuo enfrenta demandas, en contextos educativos, que percibe o procesa como estresantes y que desencadenan un desequilibrio sistémico.

El instrumento utilizado para evaluar la dimensión es una encuesta de estilo autorreporte, y se señala haber sido validada a nivel institucional a través de una aplicación piloto en 2007, siendo luego ajustada a través de procedimientos estadísticos.

En relación al uso que hace la institución con la información recabada, se centra en el apoyo al desarrollo de estas habilidades a través de un programa sistemático, obligatorio a todos los planes de formación, denominado Programa de Formación Fundamental (PFF). El seguimiento es abordado a través de la opinión de los estudiantes cada vez que se realiza el módulo correspondiente, que permite además la reformulación del programa tendiente a su optimización.

Con respecto a la dimensión estrés académico, que constituye otra de las acciones de nivelación desarrollada por las universidades, el Marco Curricular de la Educación Media chilena y específicamente la declaración de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), no incorpora dicha dimensión de manera explícita, ni hace alusión a la definición de estrés académico que se maneja en las universidades. Sin embargo, en los OFT de la Educación Media se declara que debe ofrecer a sus estudiantes, entre otros aspectos, experiencias que favorezcan el equilibrio emocional, lo que puede constituir un espacio para que los jóvenes enfrenten diferentes demandas en contextos educativos. Cabe mencionar que tradicionalmente los establecimientos de Educación Media privilegian el desarrollo de los Objetivos Fundamentales Verticales, lo que pueden dejar espacios reducidos tanto para favorecer el desarrollo de OFT en general como su evaluación periódica y sistemática.

## DIMENSIÓN HABILIDADES SOCIALES

Las universidades participantes del proyecto que informan sobre esta dimensión y su medición son cinco. Respecto a la definición asumida o al significado que tiene esta dimensión solo tres declaran lo institucionalmente asumido.

---

<sup>29</sup> Mineduc 2007. Mapa de progreso, págs. 3 y 4.

Una de ellas declara esperar que el alumno se desarrolle integralmente como individuo, no tan solo aprendiendo destrezas en el ámbito profesional, sino también en el ámbito valórico, cultural y social, de acuerdo al modelo educativo de la institución. Dentro de las habilidades sociales se considera la capacidad para comunicarse como una competencia genérica importante a desarrollar por todos los alumnos, definiéndose de la siguiente manera: “Poseer habilidades comunicativas, orales y escritas para interactuar efectivamente con los demás, expresando ideas y sentimientos”. También considera el “trabajo colaborativo que se entiende como la capacidad de establecer relaciones dialogantes para el intercambio de aportes constructivos con otras disciplinas y actúa éticamente en su profesión. Trabaja de manera asociativa en la consecución de objetivos”.

Otra universidad asume que la conducta asertiva o socialmente habilidosa es el conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, que trae como consecuencia el autorreforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo.

La tercera institución declara que las habilidades sociales constituyen la base de las relaciones interpersonales positivas, en tanto permiten a las personas actuar de acuerdo con sus intereses más importantes, defenderse sin experimentar niveles de ansiedad excesiva o inadecuada, expresar sus sentimientos y ejercer sus derechos de manera asertiva. El término habilidad se utiliza para indicar que la competencia social no es un rasgo de la personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos adquiridos a través de la experiencia, especialmente en la interacción con otros. Por ejemplo, Markle (en Riesco, 2005)<sup>30</sup> define las habilidades sociales como un repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales se incide en las respuestas de otros individuos en el contexto interpersonal. Este repertorio actúa como un mecanismo a través del cual las personas, desde la infancia, inciden en su medio ambiente, obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias deseadas y no deseadas en la esfera social. En la medida en que una persona tiene éxito para obtener las consecuencias deseadas y evitar o escapar de las no deseadas sin causar dolor en los demás, se considera que tiene habilidades sociales.

Como características de las habilidades sociales se señala que estas son principalmente adquiridas a través del aprendizaje, por ejemplo, mediante la observación, la imitación, ensayo y la información; incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos; acrecientan el reforzamiento social y suponen iniciativas y respuestas. Por otra parte, la práctica de las habilidades sociales estaría influida por las características del medio, es decir,

---

<sup>30</sup> Riesco M. Draive S. (2005) Estado de Bienestar, desarrollo económico y ciudadanía. Algunas lecciones de literatura contemporánea, p. 60.

factores tales como la edad, el sexo, y el estatus del receptor afectan a la conducta social del sujeto<sup>31</sup>.

Dos universidades coinciden en la aplicación del mismo instrumento: La Escala de Habilidades Sociales de la autora Elena Gismero González de la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid<sup>32</sup>. Esta escala evalúa la aserción y las habilidades sociales en adolescentes y adultos. Explora la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales modulan a esas actitudes.

De las dos restantes universidades, en relación con la medición, solo una informa sobre la aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales<sup>33</sup>, y la otra institución declara que lo hace a través de una encuesta de caracterización del alumno, que considera:

- Módulo I: Características sociodemográficas con 13 preguntas cerradas.
- Módulo II: Desarrollo cultural con preguntas cerradas relacionadas con dominio de un segundo idioma, literatura leída en el último año, viajes al extranjero y nivel de manejo de software.
- Módulo III: Desarrollo social con preguntas cerradas sobre participación en agrupaciones sociales, apoyos financieros y académicos.
- Módulo IV: Desarrollo personal con preguntas relativas a tendencias religiosas y actividades recreativas en tiempo libre.
- Módulo V: Identidad personal con 13 preguntas.
- Módulo VI: Motivación de ingreso a la universidad.
- Módulo VII: Intereses y expectativas de la vida universitaria.

En relación con el argumento teórico que subyace a los instrumentos es posible señalar la definición que proporciona Gismero (1996)<sup>34</sup> que entiende la conducta asertiva o socialmente habilidosa como: *“el conjunto de respuestas verbales y no verbales, particularmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, que trae como consecuencia el autorreforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo”*. Esta autora considera la conducta asertiva y las habilidades sociales como términos equivalentes. Sin embargo, reniega del uso de términos como asertividad o persona asertiva, pues esto implicaría la aceptación de la existencia de un rasgo unitario y estable, suposición que empíricamente se ha comprobado que no existiría. Así, una persona puede mostrar habilidad en un tipo de conducta social y eso no significa que maneje eficazmente otro tipo de situación.

---

<sup>31</sup> Hidalgo C. G. Abarca M. (2000) Comunicación interpersonal: Programa de entrenamiento en habilidades sociales, Editorial Universidad Católica de Chile.

<sup>32</sup> Gismero, E. 1996, en la Educación para la salud del siglo XXI. María Isabel Serrano. Comp. 1ª Ed. 1998, Ed. Díaz de Santos, p. 84.

<sup>33</sup> Hidalgo C. G. Abarca M. (2000) *op. cit.*

<sup>34</sup> *Ibidem.*

Este término puede definirse siguiendo a Spitzberg y Cupach (1985)<sup>35</sup> como: “*El proceso por el cual la gente se relaciona de forma eficaz o hábil con los demás*”. Otros autores la definen como “*la habilidad para conocer y tratar con el ambiente social de forma efectiva y adaptativa*”<sup>36</sup> define el término competencia social como “*un constructo que abarca múltiples facetas relativas a la calidad de los logros de un individuo en el desempeño de sus distintos roles sociales y que resulta subsidiario del constructo más general de competencia personal*”.

En definitiva, se puede decir que tanto el término conducta socialmente habilidosa como el de competencia social, suelen emplearse en general para hacer hincapié en la eficacia de la ejecución, mientras el de habilidad social suele emplearse para hacer énfasis en las capacidades específicas y/o comportamientos y procesos subyacentes a dicha ejecución. Así aunque no puede haber “criterios” absolutos, una conducta socialmente habilidosa sería “*aquella que posibilitara a un individuo relacionarse adecuadamente con las personas de su entorno*” (Gismero, 1996)<sup>37</sup>.

En relación con las subdimensiones que para cada Universidad son relevantes de ser medidas, se pudo identificar en una de las instituciones las siguientes:

- Desarrollo personal: conceptualizado como sus preferencias personales que nos permiten comprender su cosmovisión personal respecto de la realidad que le rodea, entendiendo dentro de este elemento, los valores que ha internalizado.
- Desarrollo cultural: comprende los saberes y conocimientos adquiridos durante su historia de vida.
- Desarrollo social: involucra su desarrollo en las potencialidades de interacción con los diversos círculos sociales del mundo social, la participación en organizaciones sociales y su grado de participación.

De manera complementaria a estas subdimensiones, esta Universidad considera el desarrollo financiero y de habitabilidad o territorialidad del individuo, debido a que de acuerdo a su proceso de vida, se encuentra en un estado de construcción de su sostenibilidad económica y habitacional.

Dos instituciones declaran que los factores específicos que mide la escala (per se) son los relevantes.

Otra de las universidades plantea que las dos categorías (para ellos) relevantes de ser medidas son: asertividad y agresividad.

Finalmente, la Universidad restante, define las siguientes categorías:

---

<sup>35</sup> Spitzberg y Cupach (1985) en Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales, de Vicente E. Caballo, 2007. Ed. Siglo XXI, p. 162.

<sup>36</sup> Fernández-Ballesteros, R. (1994). Psychological Assessment. Applied Psychology: An International Review, 43, 157-175.

<sup>37</sup> Gismero (1996) *op. cit.*



- Empatía: alude a la capacidad de un individuo para ponerse en el lugar del otro, captar sus sentimientos, comprender sus reacciones y contemplar el mundo desde la perspectiva del otro.
- Asertividad: la persona “asertiva” es aquella que puede expresar sus ideas, creencias o sentimientos de manera honesta, respetando los derechos de los demás, y cuando encuentra interferencias o barreras del medio interpersonal intenta superarlas o eliminarlas sin atacar al otro. Sopesa sus acciones y obtiene sus objetivos inmediatos, considerando al mismo tiempo sus metas últimas y las consecuencias de sus acciones en los demás. Si bien puede frustrar al otro en lo inmediato, la conducta asertiva favorece las relaciones interpersonales en el largo plazo (Hidalgo C. G. Abarca M. 2000)<sup>38</sup>.
- Resolución de conflictos: implica la capacidad de generar mentalmente una variedad de categorías de solución, en la situación de conflicto interpersonal, del mismo modo como ocurre en una sesión de lluvia de ideas. Este proceso implica la libertad para explorar sin cerrarse prematuramente a distintas opiniones y sin autocensurarse. El principio radica en la generación de ideas a partir de un repertorio de posibles soluciones.
- Comunicación: involucra todo acto en el cual una persona da o recibe información de otra acerca de sus necesidades, deseos, percepciones, conocimientos o estados afectivos. Esta comunicación puede ser intencional o sin intención, puede darse a través de signos convencionales o no convencionales, formas lingüísticas o no lingüísticas y puede ocurrir a través del habla u otros modos.
- Liderazgo: es la condición que permite a un individuo tener la capacidad de persuadir o dirigir a otros, y asumir funciones de dirección, de mando y de responsabilidad para ejercer influencias que contribuyan eficazmente al logro de determinados objetivos.

Junto con lo anterior, se revisó el “Currículo 2009 para la educación media”, a fin de establecer algunas relaciones entre OF, CMO y OFT en el desarrollo de habilidades sociales.

En el sector de Lenguaje y Comunicación cinco de sus OF se asocian estrechamente a preparar al estudiante para el desarrollo de sus habilidades sociales. En principio destacar que “*la propuesta formativa de este sector de aprendizaje apunta hacia el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral. Dado que el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo*<sup>39</sup>”.

<sup>38</sup> Hidalgo C. G. Abarca M. (2000) *op. cit.*

<sup>39</sup> Mineduc (2009) *op. cit.* p. 31.

## DIMENSIÓN COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora es una de las dimensiones que las universidades del GOP declaran evaluar en sus estudiantes. De las 14 instituciones, en una primera consulta, ocho reportaron que aplicaban evaluaciones diagnósticas en esta área y cuatro de ellas respondieron la encuesta de profundización enviada con posterioridad. Para efectos de este reporte, se dará cuenta de lo informado por estas cuatro últimas.

Ante la consulta sobre la existencia de una definición adoptada por la institución para esta dimensión, que respalde la evaluación aplicada, solo una de las instituciones declara tener una definición sobre la cual basar el diagnóstico de la habilidad. Las otras tres se remiten a describir los objetivos para la medición pero no la definición subyacente o declarada.

La institución que tiene una definición a la base de esta evaluación señala que para efectos de la medición de la comprensión lectora en dicha institución, esta se entenderá como un conjunto complejo de procesos coordinados que incluyen operaciones perceptuales, lingüísticas y conceptuales. Se trata de un proceso interactivo entre el texto y el lector en que este pretende satisfacer objetivos que guían su lectura, ya sea de obtención de información, entretención u otro. En este proceso complejo e interactivo, el lector emplea estrategias de selección, jerarquización y organización de la información para establecer la relevancia textual de ciertas ideas presentes en el texto, diferenciándola de la relevancia personal o contextual (Van Dijk, 1983)<sup>40</sup>.

Esto es, el buen lector es capaz de establecer la relevancia de las ideas en el texto según la estructura y las marcas textuales empleadas por el emisor (cuáles son principales y cuáles secundarias o qué información es central y cuál es accesoria) y diferenciarlas de las ideas que para su propio interés parecen relevantes. Por decirlo de un modo más sencillo, el buen lector distingue las ideas relevantes en el texto de las irrelevantes para él, versus un lector con problemas que suele confundir ambos niveles de lectura (la textual y la contextual).

La prueba de comprensión lectora se propone medir también habilidades cognitivas asociadas al pensamiento crítico. En el análisis preliminar de experiencias previas, se constató que en la dimensión de comprensión lectora, las habilidades asociadas al pensamiento crítico guardan directa relación con las estrategias de lectura que despliega el lector.

La tarea de comprensión lectora se relaciona directamente con:

- Interpretación de la macroestructura textual: grado en que se detecta la organización semántica del texto, es decir, su contenido o significado global.
- Interpretación de la superestructura textual: grado en que la estructura textual o tipo de texto contribuye a la comprensión del texto. Para efectos

---

<sup>40</sup> Van Dijk, T. A. y W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. N. York: Academic Press.

de esta prueba, se trabajó bajo el supuesto de que el buen lector se sirve de la estructura textual para interpretar la información que allí aparece (Van Dijk, 1978)<sup>41</sup>.

Consultadas sobre los tipos y nombres de los instrumentos aplicados para medir comprensión lectora en estas instituciones, una de ellas aplica el Test de Habilidades Básicas en el Lenguaje para estudiantes de Pedagogía (Tito Larrondo)<sup>42</sup>; otra aplica una prueba de diagnóstico de cultura, lenguaje y derecho, en que se mide conjuntamente la comprensión de lectura y expresión escrita, y dos la mencionan como una prueba de comprensión de textos.

Respecto de la descripción de los instrumentos, una de las instituciones la describe como una prueba preparada con contraparte, en la que se presentan al alumno tres textos de distinta estructura textual, con preguntas asociadas a cada uno de ellos. Hay un texto literario, uno no literario y una columna de opinión. En cada uno de ellos se presenta al alumno preguntas que exigen diversos niveles de comprensión, desde la literal hasta la inferencial, que requiere la activación de pensamiento. A nivel de la macroestructura textual, se presentan ítems que apuntan a la comprensión de la información literal en los cuales se espera que el alumno demuestre su capacidad para identificar información explícita en el texto e inferencial, en que el alumno debe demostrar su capacidad para realizar inferencias directas del texto a partir de la información que ahí aparece. En cuanto a la interpretación de la superestructura textual, se incluyen ítems orientados a la comprensión de los puntos de vista presentes en el texto y la relación entre las ideas centrales de los textos presentados.

Otra de las instituciones, la describe como una prueba de diagnóstico que mide el área de comprensión de lectura y que consiste en un texto que el estudiante debe leer y luego expresar de forma escrita lo que puede señalar de este. Una tercera universidad indica que las dimensiones de la prueba corresponden a la comprensión de texto y ortografía.

Finalmente, se describe el instrumento de la institución en que los estudiantes deben localizar información específica en un texto, extraer conclusiones y hacer predicciones. Se debe identificar la estructura de un texto (lingüística textual), hacer inferencias, relacionar el uso del vocabulario al tema (establecimiento de relaciones semánticas). Se pide además reconstruir/construir el significado de un texto a partir de los elementos estructurales que lo conforman (uso de conjunciones/elipsis).

También se consultó a las instituciones sobre la validación de los instrumentos aplicados, a lo que una respondió contar con un instrumento validado nacionalmente y tres reportaron validación institucional. Respecto de los procesos mismos de validación, una institución informa que la prueba fue preparada especialmente para el curso específico, con la colaboración de la

---

<sup>41</sup> Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

<sup>42</sup> Lorrondo, T. (2001). *Test de habilidades básicas para estudiantes de pedagogía. Proceso de validación de las pruebas de habilidades en Lenguaje y matemáticas*. Universidad de Playa Ancha: Valparaíso.

profesora de Lenguaje y Comunicación. Se trataría fundamentalmente de un control de lectura diseñado específicamente respecto de un texto definido contingentemente.

Una segunda institución señala que la muestra en que se validaron las pruebas quedó constituida por 268 alumnos distribuidos en carreras de pedagogía de cinco universidades del país. Agregan que del análisis y los antecedentes obtenidos se puede establecer que el comportamiento métrico de los instrumentos elaborados, en general, es plenamente satisfactorio.

La tercera institución indicó que para validar la prueba, se barajó una serie de textos que fueron leídos y revisados por expertos hasta llegar a la selección final de los tres textos que se incluyeron en la prueba. Agregan que cada uno de los textos fue trabajado con los siguientes criterios:

- Producción de ítems siguiendo el orden y sentido de las ideas que los textos proponen. Esto facilita el tiempo de lectura y orienta la respuesta en función del texto y no necesariamente de lo que se recuerda de él, lo que es central para la distinción entre significados textuales y significados contextuales.
- Combinación de los tres tipos de ítems para cada texto: los de comprensión de información literal, inferencial y pensamiento crítico. De este modo, la medición en conjunto de los tres textos se hace más consistente y confiable.

Una vez contruidos y redactados los ítems para cada texto, un grupo de expertos revisó la prueba y realizó sus comentarios y correcciones que fueron concordados y aplicados donde se consideró pertinente.

Una última institución declara que existe validación pero no describe el proceso.

Junto a todo lo anterior, existía el interés por saber si el análisis de los resultados obtenidos llevaba a las instituciones a diseñar e implementar intervenciones. Las respuestas indicaron que estas varían dependiendo de la institución y van desde la organización de talleres, reorganización de tutorías, hasta el apoyo al desarrollo de la habilidad a través de un programa sistemático, común a todos los planes de formación de la institución.

Lógicamente era deseable conocer si las intervenciones iban acompañadas de un seguimiento, a lo que se respondió que en un caso este se realiza a través de las evaluaciones al interior del curso para ver si hay mejora en el desarrollo de la competencia; en otro se utiliza como post test al finalizar el semestre y en dos el seguimiento se realiza a través de la aplicación de una encuesta de opinión de los estudiantes acerca de cuán lejos o cerca se perciben del nivel de logro de la habilidad en cuestión.

Finalmente, respecto de las conclusiones obtenidas a partir de las intervenciones realizadas, a juicio de las instituciones que respondieron el instrumento de profundización, una universidad indica que a partir del segundo semestre ya pueden detectarse algunas mejoras en el desarrollo de la habilidad y una mayor conciencia por parte de los estudiantes acerca de sus errores. Otra señala no poder entregar conclusiones pues se realizó una aplicación inicial

del test recién el primer semestre de 2010; una tercera no entrega información y la última indica que habiendo evaluado un ciclo de formación tendiente al desarrollo de esta habilidad, la institución ha iniciado un proceso de reformulación del programa sistemático que comprendía el desarrollo de esta y otras habilidades involucradas en las competencias genéricas, con el objeto de optimizar sus resultados.

En relación a la comprensión lectora como logro de la formación escolar y el diagnóstico que realizan las instituciones se puede señalar que durante el desarrollo de este trabajo se ha podido constatar que la dimensión comprensión lectora es la más diagnosticada en distintos períodos de tiempo del año que los estudiantes ingresan a la universidad, puesto que es una competencia que es necesario haber desarrollado para enfrentar los requerimientos que demandará la formación universitaria desde los distintos cursos, módulos o actividades académicas involucradas en los diferentes planes de formación.

De ahí entonces que parece interesante ver desde qué perspectiva la enseñanza media ha enfrentado el desarrollo de esta competencia, para lo cual se han revisado algunos lineamientos que se entregan para el desarrollo del currículo, tales como Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media (OF-CMO) y los Mapas de Progreso del Aprendizaje.

Los OF-CMO se refieren a *“las competencias o capacidades que los estudiantes deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje”*. El marco de OF-CMO en su ámbito de formación general agrupa a sectores y subsectores del currículo, siendo lengua castellana y comunicación uno de los subsectores que componen el sector de lenguaje y comunicación. Este subsector a su vez se organiza en torno a tareas de desarrollo de comunicación oral y escrita, lectura literaria y medios masivos de comunicación, *“destinados a favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias que permitan a los estudiantes alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discursos y textos, en diferentes situaciones de comunicación”*.

El subsector de lenguaje y comunicación tiene un componente literario que orienta a los estudiantes hacia obras significativas de la literatura y se centra en la lectura *“como experiencia de relación personal con obras literarias significativas”*, acompañada de *“indagación en los contextos de producción de las obras y en algunos elementos de estudio analítico dirigidos a la profundización y enriquecimiento de la competencia lectora”*. En el caso de los estudiantes de Cuarto Medio, quienes egresando pasarían a formar parte de la educación superior, las tareas que propenden al desarrollo de esta competencia se centran en la lectura de obras literarias contemporáneas de diferentes géneros y tendencias artísticas y de textos escritos relativos a temas y problemas de la realidad contemporánea, de modo de percibir las diferencias entre ellos, su estructura y elementos que caracterizan este tipo de textos y evaluar de este modo, la posibilidad de comprender la realidad contemporánea a través de ellos.

A partir de los lineamientos entregados por los OF-CMO anteriormente señalados, se han derivado los Mapas de Progreso del Aprendizaje, que tienen como finalidad visualizar el progreso del aprendizaje a lo largo de la trayectoria escolar y profundizar la implementación del currículo en los distintos sectores. Se estructuran en 7 niveles de dos años cada uno y son referencia para observar la forma en que avanza el aprendizaje en determinadas áreas o competencias fundamentales en la formación de los estudiantes. El último nivel (7) describe el aprendizaje de un estudiante considerado como “sobresaliente” al egresar, es decir, va más allá de la expectativa que se espera para la mayoría, que es el nivel 6. Considerando que en un curso se puede encontrar estudiantes con distintos niveles de aprendizaje, la descripción de cada nivel nos permite determinar dónde se encuentran en su aprendizaje y hacia dónde deben avanzar, y así orientar las acciones pedagógicas de mejoramiento.

Los aprendizajes del sector lenguaje y comunicación establecido en los OF-CMO se han organizado en tres mapas de progreso: comunicación oral, lectura y producción de textos escritos. Para efectos de la competencia en análisis, al remitirse al Mapa de Progreso de Lectura, orientado por el supuesto que *“lo más importante de esta competencia es la capacidad del lector para construir el significado del texto que lee”*. Por esto, lo que se valora en el mapa es la comprensión profunda de los textos, y la formación de lectores activos y críticos que utilizan la lectura como medio fundamental de desarrollo del pensamiento, la sensibilidad y el aprendizaje para ampliar el conocimiento del mundo. La progresión de la lectura a su vez se describe considerando tres dimensiones, cada una de las cuales se va complejizando en los distintos niveles: a) Tipos de texto que se leen; b) Construcción del significado; y c) Reflexión y evaluación.

Es importante destacar que los estudiantes de un nivel no están limitados a leer solo textos de la complejidad señalada para el nivel. La lógica del Mapa es que el estudiante que tiene una competencia de un determinado nivel, la expresa en su totalidad con textos de ese nivel. En cambio, si este alumno o alumna lee textos de nivel superior, con probabilidad, la construcción del significado que haga de ellos será más elemental que la que realiza un estudiante del nivel superior.

En este contexto, como una forma de describir lo que sería esperable encontrar como resultado de las pruebas de diagnóstico que se aplican a los estudiantes de primer año de la enseñanza superior, estos debieran dar cuenta de logros atribuibles al nivel siete o seis de los Mapas de Progreso de Lectura, que se describen a continuación:

El Mapa de Progreso de Lectura para el Nivel 7, “sobresaliente”, indica que el estudiante que ha logrado una competencia de lectura propia de ese nivel *“lee comprensivamente variados tipos de texto de carácter analítico y reflexivo. Interpreta y reinterpreta, a partir de énfasis y matices, sentidos globales del texto o de partes significativas del mismo, que expresan ambigüedades, contradicciones o posturas poco claras. Evalúa la calidad del texto y la pertinencia de su estructura textual, estilo y coherencia interna”*.

Por su parte, un estudiante que ha logrado una competencia de lectura de nivel 6, esto es, correspondiente a lo que alcanza la mayoría: *“lee compres-*

vamente variados tipos de texto que le permiten construir diferentes visiones de mundo. Interpreta y reinterpreta sentidos globales del texto a partir de inferencias complejas e información del contexto sociocultural de su producción. Identifica recursos expresivos que potencian el sentido general de la obra. Evalúa la validez de los argumentos o planteamientos presentes en los textos”.

Cabe entonces a las instituciones analizar si lo diagnosticado en relación a la comprensión lectora del estudiante que llega a la institución, tiene relación con lo que se espera sea el logro del desarrollo de dicha competencia al finalizar el cuarto año medio, o si lo diagnosticado se basa en la expectativa y necesidad de la universidad, sin considerar para ello lo esperado de un estudiante que finaliza su formación escolar.

## DIMENSIÓN COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA

De las seis universidades que utilizan instrumentos para evaluar esta dimensión, tres de ellas destacan precisiones conceptuales al respecto. Para la primera, la expresión escrita le permite al sujeto expresar en un papel o en otro formato sus ideas por medio de palabras y oraciones escritas. Supone la puesta en funcionamiento de una competencia construccional y discursiva para articular una secuencia de oraciones relacionadas formalmente según ciertas reglas (sintácticas, gramaticales, etc.) para hacer funcionar eficazmente esa secuencia en una escena comunicativa dada, sin la interacción directa con el otro.

Asimismo, para la segunda institución, la producción de textos escritos de tipo argumentativo se relaciona con el razonamiento, ya que los procesos cognitivos implicados configuran los saberes personales para la construcción, análisis y evaluación de los argumentos. La última que desarrolla este punto, sostiene que la creación de textos escritos se asocia a los procesos de planificación de la escritura, planificación, producción y revisión, en contextos reales y de uso cotidiano.

En síntesis, de las descripciones entregadas por las universidades que participan del estudio, se puede evidenciar la influencia del enfoque comunicativo del lenguaje, el cual destaca la movilización de dichas habilidades en contextos de uso real y su utilización para resolver problemas y comunicar.

En relación a este punto, la educación media asume entre sus propósitos principales esta competencia declarando “favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias que permitan a los alumnos y alumnas alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discursos y textos, en diferentes situaciones de comunicación” (MINEDUC, 1998, p. 37)<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Mineduc (1998) Marco Curricular Educación Básica y Media. Decreto 220/1998. Santiago, Chile.

Esta finalidad se concretiza en los Programas Oficiales (MINEDUC, 2009)<sup>44</sup>, a través de los objetivos fundamentales que pretenden “*afianzar el dominio léxico y ortográfico, y de las estructuras gramaticales y textuales pertinentes a los diversos tipos de discurso público*”. En concordancia, los contenidos dan cuenta de los siguientes saberes que un estudiante debe construir: lectura de textos escritos que se refieran a temas y problemas de la realidad, y producción de textos de carácter no literario, referidos a temas y problemas de la realidad contemporánea de interés para los estudiantes.

Así, se puede esperar que a partir de estos objetivos y contenidos que se orientan a un aprendizaje integral, los estudiantes que ingresan a la universidad ya dispongan de los conocimientos que las titulaciones requieren para iniciar los procesos formativos.

Las seis universidades que aplican procedimientos para la evaluación de la producción de textos buscan explorar o conocer el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes. Al respecto, un buen aporte lo constituyen los Mapas de Progreso que permitirían describir los niveles de logro exactos con los cuales se gradúa, a fin de permitir a las universidades generar planes particulares de apoyo.

En este contexto, el nivel máximo de los Mapas de Progreso para la comunicación escrita indica que al egresar el estudiante sería capaz de “*escribir variados tipos de texto, de intención literaria y no literarios, para expresarse, narrar, describir, exponer y argumentar. Desarrolla sus ideas en torno a un tema central de manera analítica, crítica y/o creativa, seleccionando recursos expresivos y cohesivos. Escribe utilizando flexiblemente las convenciones de presentación, edición y diseño propias del tipo de texto y las emplea con fines estilísticos*” (Mineduc, 2009)<sup>45</sup>. Son justamente estas habilidades las que evalúan de manera inicial en las diferentes carreras.

Al observar la denominación que las universidades otorgan a los instrumentos utilizados para la evaluación de la producción escrita, se observan diversas tipificaciones. Por ejemplo, algunas se refieren a prueba, otras a test y en otras se refieren a la construcción de ensayos. Se aprecia coincidencia en que la mayoría de las instituciones basan su evaluación en evidencias sobre las formas de producir textos escritos en contextos de uso, un tipo argumentativo como la creación y escritura de un texto breve caracterizado por una tesis, desarrollo del argumento y conclusión. Se utiliza este tipo de procedimiento para analizar el discurso y el uso de la lengua para comunicarse con otros. Los criterios evaluativos centran su mirada en aspectos tales como: coherencia, cohesión, amplitud léxica, organización interna y estructura del texto, calidad de la discusión, tipo de letra, redacción y ortografía.

---

<sup>44</sup> Mineduc (2009). *Op. cit.*

<sup>45</sup> Mineduc (2009). *Op. cit.*



Asimismo, una de las universidades evalúa la expresión escrita a través de tres ítemes que están referidos a conocimiento de vocabulario, uso de conectores, cohesión y coherencia de la producción de un texto escrito. En otra universidad se mide la expresión escrita, por medio de un resumen que el estudiante realiza de un texto.

Por su parte, el desarrollo de esta competencia es evaluada, según sugieren los programas educativos a través de la producción de diferentes textos, destinados a su eventual publicación en revistas de diverso tipo para variadas clases de lectores, que traten temas de interés de los alumnos y alumnas en los que la utilización de elementos discursivos de carácter argumentativo sea relevante.

De las universidades que informan sobre este proceso, se observa que dos han validado sus instrumentos de forma interna, otras han desarrollado en conjunto la validación del Test de Habilidades Básicas para estudiantes de Pedagogía: Proceso de validación de las pruebas de habilidades de lenguaje y matemática. Asimismo, se observa que una institución utiliza la adaptación de otro instrumento.

De las universidades participantes en el estudio, se tiene que una de ellas realizó la validación a través de juicio de expertos. Por su parte, una segunda institución tomó una muestra constituida por 268 alumnos y alumnas de diversas universidades nacionales y aplicó una prueba de carácter individual, estableciendo el comportamiento métrico de los instrumentos y concluyendo acerca de su nivel de validez.

En otra universidad, el proceso se basó en el modelo empleado por una universidad chilena, el que corresponde a una adaptación del ensayo que desde 2005 forma parte del Scholastic Aptitude Test (SAT) (la principal prueba de admisión a las universidades en EEUU).

Respecto a las estrategias implementadas a partir de los resultados, se puede señalar que uno de los principios fundamentales de la evaluación educativa es su oportunidad para implementar procesos de mejora a partir de los resultados: En tal sentido, la mayoría de las universidades participantes en el estudio dan cuenta de acciones cuyo desarrollo se encuentra en distintos momentos, las que se pueden agrupar en dos dimensiones. La primera de ellas, cursos dentro de las mallas curriculares relacionados con el desarrollo de la habilidad comunicativa de la producción de texto en la educación universitaria. En segundo lugar, se potencia esta habilidad comunicativa en contextos de uso relacionados con la profesión dentro de una determinada asignatura del plan de estudio.

En una institución se está diseñando un plan de mejora de las carencias detectadas en esta dimensión, la cual se pretendía implementar en el segundo semestre 2010.

En la consulta realizada a las universidades que implementan acciones de potenciación de la habilidad comunicativa de producción de textos, se evidencian acciones realizadas por dos instituciones.

En una de ellas, con el objetivo de establecer las mejoras pertinentes, se evalúa la opinión de los estudiantes cada vez que se imparte el módulo relacionado con las habilidades críticas asociadas a esta dimensión. En la otra ins-

titudin, al finalizar el primer semestre, se aplica una encuesta de satisfacci3n a los estudiantes, en la que pueden manifestar su opini3n respecto del nivel de logro alcanzado en relaci3n a la producci3n de textos y a las actividades desarrolladas por el programa.

## DIMENSI3N COMUNICACI3N Y EXPRESI3N ORAL

De las cuatro universidades que presentaron informaci3n sobre sus instrumentos de comunicaci3n oral, dos de ellas presentan una definici3n de esta habilidad que compone la competencia comunicativa. La primera de ellas define la expresi3n oral como la competencia que le permite al sujeto expresar sus ideas en un discurso frente a otros, de manera hablada. En esta competencia intervienen elementos lingüísticos y conductuales que hacen que el discurso expresado genere disposiciones diversas en el interlocutor. La segunda instituci3n visualiza la expresi3n oral como emplear de manera correcta y pertinente el idioma castellano, de forma oral, para un adecuado desenvolvimiento profesional. Ambas definiciones consideran la expresi3n oral como una habilidad o competencia que se emplea en contextos naturales para comunicar ideas y sentimientos en contextos informales y formales de comunicaci3n.

El marco curricular para la educaci3n media chilena considera como una habilidad clave a desarrollar en los estudiantes la expresi3n oral, lo cual queda explícito al declarar objetivos fundamentales y contenidos mínimos relacionados con ellos, los cuales explicitan que los estudiantes deben llegar a lograr un dominio adecuado de la expresi3n oral evidenciado en la planificaci3n de discursos orales considerando los parámetros de la comunicaci3n efectiva.

La totalidad de instituciones que presentaron informaci3n, buscan conocer el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes en relaci3n a la comunicaci3n oral al ingresar a la educaci3n superior.

De las cuatro universidades, solo dos presentan una mayor especificaci3n sobre el tipo de instrumento utilizado para la evaluaci3n de la comunicaci3n oral. Una de ellas cuenta con una pauta que considera dimensiones relacionadas con aspectos verbales y para verbales, y la otra evalúa los desempeños de los estudiantes por medio de una rúbrica descriptiva que considera aspectos de la comunicaci3n oral.

Solo dos de las cuatro universidades presentaron una descripci3n del instrumento de evaluaci3n de la expresi3n oral. La primera de ellas expresa que la pauta considera destrezas lingüístico comunicativas verbales y no verbales. La segunda utiliza una rúbrica de tipo analítica, la cual se aplica en situaciones formales de comunicaci3n, en las cuales los estudiantes deben evidenciar su desempeño y considera las dimensiones de lenguaje verbal y paraverbal.

Al parecer, las dimensiones evaluadas por las instituciones serían coherentes con aquellas desarrolladas por la enseñaanza media en esta área, cuyos objetivos ponen su énfasis en la *“comprensi3n de las situaciones de comunicaci3n públicas, en la utilizaci3n adecuada de los elementos constitutivos de la expresi3n oral, y en el desempeño adecuado como receptor y emisor de distintos tipos de discursos orales”*. Además, específicamente a nivel de con-

tenidos mínimos expresado en el programa de cuarto medio, se observa coincidencia con las dimensiones y criterios utilizados por las universidades que se encuentran evaluando esta habilidad en los siguientes aspectos: *redacción de discursos orales, incorporación de elementos no verbales y paraverbales y eficacia del discurso*.

Las dos universidades que presentaron una mayor descripción del instrumento de evaluación de expresión oral manifiestan haber realizado validaciones institucionales, pero no se presenta una descripción del proceso de validación y sus resultados.

Solo dos universidades aportan información sobre los procesos de intervención a partir de los resultados de las evaluaciones. La primera de ellas manifiesta no realizar acciones concretas aún, ya que se encuentra diseñando un plan de mejora a partir de las carencias detectadas en esta dimensión, que se pretende implementar en el segundo semestre 2010. La segunda universidad, a partir de los resultados de la evaluación inicial a todos los estudiantes en el mes de marzo, fundamenta y orienta a partir de ahí el trabajo, mediante talleres, tutorías y otros.

De la información analizada se desprende que solo una de las universidades realiza seguimiento de las intervenciones. Para ello se utilizan dos mecanismos, el primero son los resultados de las evaluaciones semestrales que se realizan a todos los estudiantes que no alcanzaron los niveles de logro en la primera aplicación, lo que permite saber qué estudiantes requieren mayores apoyos para alcanzar el nivel de logro básico de esta habilidad. El segundo son los resultados de la encuesta de satisfacción que aplica un programa cada semestre durante el primer año, y en función de ellos se reorganizan y se priorizan las necesidades de los estudiantes.

## DIMENSIÓN DESEABILIDAD SOCIAL

Solo una universidad de las participantes en el estudio informa sobre la medición de esta. Para medir esta dimensión, la institución aplica la escala de Marlowe-Crowne<sup>46</sup>.

Para efectos de la prueba aplicada en la universidad, se adoptó la definición que considera a la deseabilidad social como la “*necesidad de obtener aprobación respondiendo de una manera culturalmente aceptable a ítemes de contenido no patológico*”. Sus ítemes reflejan por tanto, conductas socialmente estimadas como buenas o malas pero muy improbables en la práctica.

En relación con las decisiones que se toman a partir de la aplicación y habiendo evaluado un ciclo de formación tendiente al desarrollo de estas competencias, la institución ha iniciado un proceso de reformulación de todo el programa, que tiene como objetivo la optimización del mismo.

---

<sup>46</sup> Crowne, D. P. y Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354. En Adaptación y análisis psicométricos de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 2000. Vol. 12 n° 3, pp. 383-389.

La deseabilidad social o distorsión de la respuesta ha sido definida como “*la tendencia a contestar a los ítemes de modo que se responde a las presiones sociales o normativas en lugar de proporcionar un autoinforme verídico*” (Ellingson, Smith y Sackett, 2001, p. 122)<sup>47</sup>.

Por otro lado, de acuerdo a la investigación llevada a cabo por Paulhus (1984, 2002)<sup>48</sup>, la deseabilidad consiste en dos dimensiones, que han sido denominadas manejo de impresiones (impresión management) y autoengaño (self-deception). El manejo de impresiones indica una tendencia a adaptar intencionalmente la imagen pública de uno mismo con objeto de obtener una visión favorable por parte de los demás. El autoengaño, por el contrario, se refiere a la tendencia no intencionada de describirse a uno mismo de un modo favorable y que se manifiesta en autodescripciones sesgadas positivamente pero en las que se cree honestamente.

En este sentido, el manejo de impresiones es una manipulación voluntaria de la propia imagen para que los demás nos perciban de modo positivo, mientras que el autoengaño no es una manipulación deliberada, aunque pueda conducir a distorsiones en la percepción que los otros tienen de nosotros.

Al revisar el currículo 2009 para la educación media se establecieron algunas relaciones entre Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales Transversales que se relacionan con la deseabilidad social.

En el sector de aprendizaje: Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se identificó que la propuesta formativa de este sector de aprendizaje tiene un aporte sustantivo al desarrollo intelectual y a la formación ciudadana de alumnos y alumnas, más aún si se considera que al egreso o durante la educación media estarán en condiciones de ejercer en plenitud sus derechos y responsabilidades cívicas.

En este sector de aprendizaje se busca que los estudiantes adquieran rigurosidad en la formulación del pensamiento y en el manejo de la información como base de una actitud cívica responsable, así como también que desarrollen empatía con los otros seres humanos y capacidad de comprometerse para solucionar los problemas sociales como fundamento de una convivencia respetuosa de la dignidad de todos los seres humanos, pacífica, pluralista y solidaria (Mineduc 2009: 198-199)<sup>49</sup>.

Los Objetivos Fundamentales Transversales, en esta perspectiva promoverían en los estudiantes su interés por ejercitar de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad interesándose por conocer la realidad y utilizando el conocimiento para ello.

---

<sup>47</sup> Ellingson, JE, Smith, DB, & Sackett, PR (2001). Investigating the influence of socially desirable responding on personality factor structure. *Journal of Applied Psychology*, 86, (122-133) En *Journal of Applied Psychology*, 84, 155-166.

<sup>48</sup> Paulhus, D. (1984 y 2002) En *Paradigms of personality assessment*. Escrito por Jerry S. Wiggins (2003). Guildford Publications, p. 205.

<sup>49</sup> Ministerio de Educación (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y Media*.

## DIMENSIÓN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

De las catorce universidades del GOP CINDA, cuatro de ellas aplican el Inventario de Estrategias de Aprendizajes, solo una lo aplica a nivel institucional. La base de este trabajo está constituida por las investigaciones del profesor Ronald Schmeck, de la Universidad Southern Illinois de Carbondale, llamada “*Inventory of Learning Processes*”. En alguna de estas universidades el instrumento aplicado corresponde a una adaptación de este inventario realizada por Irene Truffello y F. Pérez<sup>50</sup> (registro propiedad intelectual N° 72.474 de 1988).

Dos de las universidades que miden estrategias de aprendizajes en sus alumnos definen esta dimensión, coincidiendo en que estas son acciones o actividades de procesamiento de la información que se vale el estudiante para el logro de ciertos objetivos. Al mismo tiempo, existe diferencia en la descripción del instrumento en lo que se refiere a las subdimensiones; tres de las cuatro universidades concuerdan en los siguientes factores: Procesamiento elaborativo, procesamiento profundo y estudio metódico. Con respecto al cuarto factor se habla de retención de hechos, retención de datos y procesamiento superficial.

Según lo declarado por las universidades que miden las estrategias de aprendizaje, el inventario intenta averiguar “*cómo estudia y aprende el estudiante en general*”, definiendo las subdimensiones como sigue:

- Procesamiento elaborativo: En términos generales coinciden en que este factor se relaciona con la habilidad para personalizar, concretar y visualizar información, traduciéndola en sus propias palabras; exige reflexión, sin embargo, es experimental, autoexpresivo y con la habilidad para relacionar las ideas de los textos con situaciones de la vida cotidiana.
- Procesamiento metódico: Se basa en la lectura reiterativa y repetición de la información tan a menudo como puede hasta memorizarla. Está compuesto por aquellas destrezas que se aplican cuando se estudia un tema, por ejemplo, el uso del subrayado, la recopilación de notas, la ordenación de apuntes, etc.
- Procesamiento profundo: Habilidad para evaluar críticamente, abstraer, organizar conceptualmente, comparar y contrastar la información. Se tiende a relacionar el contenido con situaciones nuevas, a la transferencia y comprensión de los contenidos en estudio. El alumno atiende más al significado de lo que estudia, que a los aspectos superficiales.
- Procesamiento superficial o retención de hechos: Se caracteriza por la tendencia a adoptar estrategias de aprendizaje de memorización. La retención de hechos está asociada con la tendencia a clasificar información en categorías estrechas y precisas.

<sup>50</sup> Truffello I. y Pérez F. (1999). “Inventario de estrategias de aprendizaje de R. Schmeck”, en libro Batería de test para medir, características psicosociales en alumnos de Educación Media. Universidad de Concepción, Concepción.

Existe concordancia en cuanto a que el instrumento está validado científicamente a nivel nacional, y una universidad hace referencia a una validación de carácter internacional. Dos universidades declaran los siguientes métodos de validación:

Las universidades que aplican este inventario relatan las siguientes intervenciones que se realizan a partir de los resultados:

En una de ellas, se aplica un test a los estudiantes que entran a primer año. Una vez obtenido los resultados, la Unidad de Apoyo al Aprendizaje es la responsable de ofrecer talleres grupales a los estudiantes de modo de ponerlos en conocimiento respecto de las distintas estrategias de aprendizajes que existen y cómo la aplicación de estas estrategias les ayuda en su vida académica. Se preparan además, informes que son entregados a los directores de escuela para que tengan mayor conocimiento de sus estudiantes.

La otra universidad aplica desde el año 2007 a la fecha un inventario, el que tiene como objetivo conocer las estrategias de aprendizajes de los estudiantes. Declara que si bien no existe aún una intervención específica institucional a partir de los resultados de los tests, la información proveniente de ellos es enviada a los directores de escuela para su conocimiento. Asimismo, se está trabajando en el desarrollo de estadísticas por carrera que permitan señalar algunas recomendaciones sobre cómo abordar el trabajo docente durante su primer año de vida universitaria. Lo importante no es solo conocer las competencias de los estudiantes que ingresan a la universidad, sino buscar los medios para nivelar a los menos favorecidos académica o emocionalmente.

Por otra parte, una tercera universidad aplicó el Inventario Estrategias de Aprendizajes como parte del desarrollo del proyecto Fondecyt N°630/84 titulado "Incidencia en el Rendimiento Escolar de las Estrategias de Enseñanza y Características de Personalidad, en estudiantes de 4° año de enseñanza media y 1er año universitario" (Segure, T.; Solar, M.I.; Brinkmann, H.)<sup>51</sup>.

Una cuarta universidad informa los resultados de la aplicación de estos tests, los que son socializados a nivel de profesores de planta.

En lo que dice relación con el seguimiento de las intervenciones realizadas a partir de los resultados de la aplicación de este inventario, la primera universidad individualizada señala que se hace un seguimiento a un número reducido de estudiantes, que se evalúan en segundo año y de acuerdo al tipo de necesidades que ellos tengan, se efectúa una intervención personalizada, que consiste en ayuda psicopedagógica, la que es brindada por la Unidad de Apoyo al Aprendizaje. En la tercera universidad las intervenciones han consistido en apoyo en técnicas de estudio a través de talleres, dirigidos a los estudiantes con bajos puntajes.

Si efectivamente se cumpliera con los objetivos fundamentales establecidos por el MINEDUC, los estudiantes al egresar de enseñanza media debieran tener la capacidad, no solo de memorizar las materias, sino fundamentalmente

---

<sup>51</sup> Brinkmann H., Segure T., Solar M. I. (1989). "Inventario de autoestima de Coopersmith. En libro Batería de test para medir características psicosociales en alumnos de Educación Media". Universidad de Concepción, Concepción.

de procesar la información, elaborarla y relacionar las ideas de los textos con distintas situaciones y contextos.

Sin embargo, con la aplicación del Inventario de Estrategias de Aprendizaje en una de las universidades, se constata que la mayoría de los estudiantes que ingresan a primer año poseen estrategias de aprendizaje de nivel superficial. En otra, en cambio, que ha aplicado sistemáticamente este test a todos los alumnos de primer año desde 2007 a la fecha, se concluye que más del 80% de sus estudiantes utiliza como estrategia de aprendizaje el procesamiento elaborativo. Lo anterior podría dar cuenta de los distintos niveles de cumplimiento de los objetivos fundamentales del MINEDUC para la enseñanza media, o la no adecuada preparación de sus profesores para cumplir con las metas ministeriales propuestas.

## DIMENSIÓN ESTILOS DE APRENDIZAJE

El estudio sobre los estilos de aprendizaje se enmarca dentro de los enfoques pedagógicos contemporáneos y en las reformas educativas actuales centradas en el aprendizaje. El concepto de estilo de aprendizaje no es común para todos los autores y es definido de forma variada en las diferentes investigaciones sobre el tema. La mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo.

Gregorc (1979)<sup>52</sup> afirma que el estilo de aprendizaje consiste en *“comportamientos distintos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente”*. Para Smith (1988)<sup>53</sup>, los estilos de aprendizaje son *“los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje”*. Kolb (1984)<sup>54</sup> lo describe como *“algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio ambiente actual”*. La definición que propone Keefe (1988)<sup>55</sup> señala que *“los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”*.

Otro instrumento de esta dimensión es el cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), que fue creado por Alonso, Gallego y Honey en 1994<sup>56</sup>. Está basado en teorías de aprendizaje de enfoque cognitivo y fue diseñado para ver las tendencias generales del comportamiento. Indica el estilo de aprendizaje individual y de cómo participamos y procesamos la información.

<sup>52</sup> Gregorc (1979) “Learning/Teaching Styles: potent forces behind them”. *Educational Leadership*, January, 234-236.

<sup>53</sup> Smith, R. M. (1988) “Learning how to learn”. Milton Keynes, U. K.: Open University Press.

<sup>54</sup> Kolb D. (1981). *The learning style inventory: Technical manual*. Mc Ber and Company, Boston.

<sup>55</sup> Keefe, J. (1988) “Profiling and utilizing learning style”. Reston, Virginia: NASSP.

<sup>56</sup> Alonso C., Gallego D. y Honey P. (1995): *Los estilos de aprendizaje*. Ediciones Mensajero, 29 Edición, Bilbao, pp. 53-74.

El cuestionario consta de 80 ítemes breves y se estructura en cuatro grupos o secciones de 20 ítemes correspondientes a los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático). Todos los ítemes están distribuidos aleatoriamente formando un solo conjunto. Estos son:

- Activo: personas abiertas, entusiastas que disfrutan de los retos, les gusta el trabajo en grupo, de planes a corto plazo, viven el presente y disfrutan de nuevas experiencias.
- Reflexivo: son precavidos, observan y analizan, les gusta escuchar más que hablar, consideran todas las opciones antes de tomar una decisión. Más interesados en el “qué” que en el “cómo”.
- Teórico: son racionales, precisos, objetivos y exactos. De pensamiento lógico y complejo, les desconcierta la incertidumbre y la ambigüedad. Son sistemáticos y metódicos en su forma de trabajar.
- Pragmático: son prácticos, realistas dados a tomar decisiones y resolver problemas. Disfrutan trabajando en grupo, discutiendo y debatiendo. Ponen en práctica las ideas.

La puntuación absoluta que el sujeto obtenga de cada grupo de 20 ítemes, será el nivel que alcance en cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje.

Respecto de las intervenciones, a partir de los resultados obtenidos, se puede señalar que las preferencias en los estilos de aprendizaje no son inmutables. Evolucionan al ritmo de nuestras experiencias. Podemos mejorar cada uno de los estilos con el metaconocimiento y las prácticas adecuadas. Los profesores deben utilizar distintos estilos de enseñanza para facilitar el aprendizaje de alumnos con distintos estilos de aprendizaje y cómo aprenderían mejor de acuerdo a sus preferencias.

Respecto de la relación entre los estilos de aprendizaje, los objetivos fundamentales, contenidos mínimos obligatorios de la educación media, y mapas de Progreso de la Enseñanza Media, se puede indicar que entre las orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje, se señala: “Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje exige una enseñanza que desarrolla estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los diversos niveles, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos y alumnas”.

## DIMENSIÓN AUTOCONCEPTO/AUTOIMAGEN

Los estudios realizados a partir de los años ochenta han representado un importante avance en la teorización, medida e investigación del autoconcepto (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008)<sup>57</sup>. La propuesta de Shavelson (1976)<sup>58</sup>

<sup>57</sup> Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. 2008. El autoconcepto: perspectivas de investigación en *Revista de Psicodidáctica*, vol. 13, Núm. 1, pp. 69-96. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea España.

<sup>58</sup> Shavelson (1976), en *Teoría de la Educación* de Jaume Sarramona, 2008. Ed. Ariel, Barcelona, España.



ofrece un modelo en el que se resalta su naturaleza multidimensional y jerárquica.

Estos autores definen el autoconcepto con referencia a siete aspectos fundamentales:

- 1) Es una estructura *organizada*;
- 2) Es *multidimensional*, es decir, presenta dimensiones claramente diferenciadas;
- 3) Es *jerárquica*, ya que las percepciones de la conducta personal en situaciones específicas se encuentran en la base de dicha jerarquía, las inferencias sobre uno mismo en dominios más amplios (por ejemplo el dominio social, físico o académico) ocupan la parte media, y finalmente, un autoconcepto general y global ocupa la parte superior de dicha jerarquía;
- 4) El autoconcepto global (que ocupa la parte superior de la jerarquía) es *estable*, pero conforme se desciende en dicha jerarquía, el autoconcepto se vuelve más específico y dependiente de las situaciones y, por tanto, menos estable;
- 5) El autoconcepto aumenta su *multidimensionalidad* con la edad. Los bebés no diferencian entre ellos mismos y su entorno; los niños presentan un autoconcepto global, no diferenciado y específico de cada situación; al aumentar la edad el niño desarrolla de forma progresiva un autoconcepto más diferenciado, integrado por diferentes dimensiones y que presenta una estructura jerárquica;
- 6) El autoconcepto, como percepción que el individuo tiene sobre sí mismo, presenta, tanto aspectos *descriptivos* como aspectos *evaluativos* (la autoestima); y,
- 7) El autoconcepto representa un *constructo* con entidad propia: puede ser claramente diferenciado de otros constructos con los cuales está teóricamente relacionado.

Las universidades del GOP CINDA que informan sobre el tratamiento y la medición de la dimensión son dos. Según lo informado, en ambas universidades para el diagnóstico de esta dimensión, se administra el cuestionario: "Autoconcepto Forma 5" de García y Musitú, 2001<sup>59</sup> (AF5).

El instrumento está destinado a diagnosticar las percepciones que el estudiante tiene de sí mismo (autoconcepto) en cinco subescalas: área académica, social, emocional, familiar y física. En la aplicación del instrumento, se han considerado las recomendaciones metodológicas presentadas por García y Musitú (2001), respecto de la construcción de las escalas y los márgenes de error.

Al revisar el currículo 2009 para la educación media, y establecer algunas relaciones entre OF, CMO y OFT que impactan en el desarrollo de la dimensión autoconcepto/ autoimagen, se encontraron que algunos OF de los sectores de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, específica-

---

<sup>59</sup> García, J. y Musitú, F. (2001) Manual de autoconcepto forma 5. Ed. Síntesis.

mente en los subsectores Biología, Física y Química, y de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, respectivamente, aportan al desarrollo de los factores asociados al autoconcepto que los estudiantes construyen de sí mismos.

Para el caso de los OF del sector de aprendizaje Lenguaje y Comunicación, cabe mencionar que la propuesta formativa de este sector apunta hacia el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral. A través de este proceso se estimula una actitud que apunta a respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, a reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a variados conocimientos. (Mineduc 2009:31)<sup>60</sup>.

## DIMENSIÓN ACTITUD HACIA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

La actitud hacia la responsabilidad social es diagnosticada en cuatro de las catorce instituciones del GOP CINDA. Ante la consulta sobre la existencia de una definición adoptada por la institución para esta dimensión, que respalde la evaluación aplicada, solo en una de las instituciones se observa que tiene una definición más clara sobre la cual basar el diagnóstico de esta habilidad. De las otras dos, solo una se remite a describir el objetivo de la medición pero no la definición subyacente o declarada.

En relación a la definición, una de las instituciones adopta lo señalado por Navarro (2006)<sup>61</sup> que indica que la responsabilidad social corresponde a la capacidad y obligación de cada persona, de responder ante la sociedad por acciones u omisiones. Cuando se ejerce, se traduce en compromiso personal con los demás y se refleja en la orientación de las actividades individuales y colectivas en un sentido que contribuyan a generar oportunidades para el desarrollo de las potencialidades y para la satisfacción de necesidades de todos. Una segunda institución, la define como el asumir un rol activo como ciudadano y profesional, comprometiéndose de manera responsable con su medio social, natural y cultural.

En relación al tipo de instrumento utilizado para diagnosticar esta dimensión, las universidades identifican dos tipos de test y una encuesta.

En cuanto a la descripción que se hace del instrumento y de las dimensiones que este considera, una de las universidades señala que utiliza el concepto de desarrollo integral del ser humano desde los ámbitos de intereses potenciales a desarrollarse en determinadas áreas y su participación y experiencia real en ellas. En este mismo instrumento se diagnostican las siguientes dimensiones: desarrollo personal; desarrollo cultural; desarrollo social; además de manera complementaria, se incluye el desarrollo financiero y de habilidad o

<sup>60</sup> Ministerio de Educación (2009). Currículum 2009: Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y media, p. 31.

<sup>61</sup> Navarro G. (2006) Comportamiento socialmente responsable. En Responsabilidad social universitaria, una manera de universidad, teoría y práctica de la experiencia chilena. Santiago, Chile. Proyecto Chile Construye País.

territorialidad del individuo. Este último se relaciona con el proceso de vida del estudiante y su estado de construcción de su sostenibilidad económica y habitacional. En relación a las subdimensiones que incluye, están: emprendimiento (iniciativa); responsabilidad ciudadana; y desarrollo social (participación en organizaciones sociales).

El cuestionario utilizado se estructura en siete módulos. 1) Características sociodemográficas; 2) Desarrollo cultural, que incluye dominio de un segundo idioma, literatura leída, viajes al extranjero y manejo de software; 3) Desarrollo social, sobre participación en agrupaciones sociales, apoyo financiero y académico; 4) Desarrollo personal, relativas a tendencias religiosas y actividades recreativas en tiempo libre; 5) Identidad personal; 6) Motivación de ingreso a la universidad; 7) Intereses y expectativas de la vida universitaria.

Una segunda universidad aplica el cuestionario denominado de Atribución de Comportamientos Socialmente Responsables, de Coppelli<sup>62</sup>, Davinovich, Espina, González, Guerrero, Medina y Salazar (2003) en la Universidad de Concepción, Chile. Está construido por 80 ítems en formato likert, en dos escalas. La I mide auto atribución de comportamiento socialmente responsable, con 40 ítems. La escala II se orienta a la medición de la intención a la base de comportamientos socialmente responsables, también con 40 ítems.

La misma institución utiliza el inventario de valores de Schwartz, que se usara en la versión de Sainz y Casullo (Sainz, 2003)<sup>63</sup>. Esta utiliza 20 reactivos, dos por cada tipo valórico. Estos son definidos en términos de las distintas metas motivacionales mediante las que se expresan y corresponde a: poder; logro; hedonismo; estimulación; autodirección; universalismo; benevolencia; tradición; conformidad; y seguridad.

Se indagó en las instituciones acerca de la validación de los test aplicados, señalándose que todos ellos estarían validados, aunque los tres casos en ámbitos diferentes, uno de tipo institucional, el otro nacional y el tercero internacional.

En otro contexto, también se indagó en las universidades acerca de las intervenciones que se realizan producto del diagnóstico realizado en este ámbito. En general, la información sirve de insumo para la planificación de los programas de formación general o integral que el programa, la facultad o la universidad tiene, en especial si esta constituye parte importante de los módulos o asignaturas que contemplen la responsabilidad social, como es el caso de una universidad. Además, la información permite apoyar iniciativas estudiantiles a través de fondos concursables, caracterización de los estudiantes y faci-

---

<sup>62</sup> Coppelli, K., Davidovich, M., Espina, A., González, J., Guerrero, V., Medina, R. y Salazar L. (2003) Construcción de un instrumento para medir *Valores en profesores y su facilitación de la participación de los apoderados en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Correspondencia a: Gracia Navarro, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Víctor Lamas 1290, Concepción, Chile.

<sup>63</sup> Saiz, J. (2003). *Valores en estudiantes universitarios mapuches: una visión transcultural de su contenido, estructura y jerarquía*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología, Programa de doctorado en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

litación de la participación de los estudiantes en actividades vinculadas con la responsabilidad social.

Respecto del seguimiento de las intervenciones realizadas en el marco de la aplicación de este tipo de instrumentos diagnósticos, solo dos universidades entregan información. Por una parte, una se focaliza en rendición de cuentas, relacionadas con informes preparados por direcciones de escuela o Dirección de Desarrollo Estudiantil, respecto de la realización de proyectos y actividades de carácter social realizada por los estudiantes.

Otra de las instituciones realiza una labor focalizada en los términos que se desarrolla la temática en su interior, que es a través de módulos o asignaturas. Esta señala evaluaciones a través de Focus Group y entrevistas estructuradas con los estudiantes una vez finalizado el módulo; además se aplica nuevamente el test después de haber cursado la asignatura.

Entre otros de los aspectos investigados en esta etapa, se les consultó a las universidades acerca de las conclusiones más relevantes en consideración a las aplicaciones o medidas llevadas a cabo por la institución. Solo dos de ellas respondieron a la pregunta. Por un lado, se señaló que lo jóvenes poseen una predicción favorable en torno a la responsabilidad social, aspecto que se observó por la iniciativa de aprender a formular y participar en proyectos de este tipo. Mientras que en la otra institución se indicó que correspondía a una oportunidad institucional por formar diferencialmente en una competencia transversal como es la responsabilidad social, más cuando ella se le forma a través de la disciplina.

Respecto de la dimensión actitud hacia la responsabilidad social y su presencia en los mapas de progreso de aprendizaje en el currículo de enseñanza media, es posible observar que el currículo de historia, geografía y ciencias sociales aborda la temática relacionada con la responsabilidad ciudadana, pues entre sus propósitos se encuentra que los estudiantes desarrollen su comprensión de la sociedad, tanto en lo que corresponde a su historia como también para un actuar crítico y responsable. Además, busca el desarrollo de la empatía con los demás seres humanos y el compromiso con la solución de problemas sociales, en un contexto de convivencia pacífica, tolerante y solidaria.

En el mismo contexto señala que busca: “... *desarrollen habilidades para la convivencia democrática y la participación social y política...*”. En los objetivos fundamentales de 3° y 4° medio, se indica que los estudiantes desarrollarán la capacidad de sensibilizarse de los problemas de la sociedad contemporánea, asumiendo mayor compromiso en la búsqueda de soluciones, como también la búsqueda del sentido de pertenencia a la comunidad nacional, conociendo sus realidades y problemas.

Se identifica, por otra parte, en el Mapa de Progreso de Espacio Geográfico, en su letra c) Valoración y actuación responsable con el espacio geográfico, que busca desarrollar actitudes de cuidado y responsabilidad con el espacio que habitan, comprendiendo su papel en la sostenibilidad ambiental.

Por otro lado, en el Mapa Democracia y Desarrollo, relaciona el aprendizaje con los desafíos de convivencia social y política actual, el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad y las habilidades en torno a una ciudadanía activa. En el mismo contexto, señala como objetivo el desarrollo de la

empatía con sus congéneres y el compromiso con la solución de problemas sociales y el rol como ciudadano responsable, consciente de los problemas que afectan a la sociedad contemporánea, haciendo énfasis en la responsabilidad activa en su desarrollo.

Así, tanto en el nivel 6 y 7 de este mapa, se identifica el rol de estudiante en la sociedad, desde una mirada comprensiva y valorativa de esta, hasta su rol participativo y responsable en ella. También es posible identificar referencias a la acción en responsabilidad social, en ciencias naturales cuando se señala que el conocimiento de la naturaleza contribuye a desarrollar una actitud de respeto y cuidado por ella, que en un nivel 7 de logro, llega a sugerir soluciones a problemas que afectan a la sociedad.

## DIMENSIÓN RAZONAMIENTO MATEMÁTICO

La dimensión que se evalúa considera aspectos tales como el *conocimiento, razonamiento y transferencia de contenido* en matemática. El instrumento que se utiliza es el test diagnóstico, que se aplica a los estudiantes que ingresan a primer año. El objetivo es conocer el nivel que presenta el estudiante para abordar lo planteado en los programas de las asignaturas introductorias de cálculo y álgebra, considerando el déficit de conocimiento que tiene el estudiante desde la enseñanza media y que a su vez ingresa con un puntaje de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) inferior a la media.

Respecto de la validación del instrumento, una universidad utilizó la prueba de confiabilidad alpha de Cronbach, y validación entre jueces, la otra no describe el proceso. En cuanto a las acciones que son llevadas a cabo, es posible identificar la realización de programas de nivelación, talleres de reforzamiento en matemáticas, abordando las principales dificultades presentadas por los estudiantes al desarrollar el test diagnóstico.

En cuanto al seguimiento de estas iniciativas, una universidad está en etapa de implementación piloto y la otra declara que el seguimiento está en la asistencia de los estudiantes a los talleres y el reforzamiento de materias específicas en periodo de evaluaciones. De esta manera, el apoyo a los alumnos en su ingreso a la universidad, a través de talleres, tutorías y otros, iniciativas incorporadas formalmente a las asignaturas, que por lo general no alcanzan a sobrecargar el trabajo del estudiante en el primer semestre, permiten apoyarlos frente a la deficiencia en sus hábitos de estudio y manejo del tiempo para establecer prioridades, vinculando esta actividad a la ayudantía establecida.

De la revisión de los Programas Oficiales de Enseñanza Media, de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos y de los Mapas de Progreso en las asignaturas de matemáticas, física, química y biología, es posible inferir que los estudiantes no debieran tener problemas cognoscitivos en el proceso de transición a la enseñanza universitaria, sin embargo, revisando las acciones de nivelación de contenidos que las distintas universidades han venido desarrollando al interior de sus aulas, se puede concluir que hay una gran distancia entre los aprendizajes esperados de todos los alumnos que egresan de la enseñanza media, con los que efectivamente poseen al momento de matricularse en una universidad.

Se evidencia además una consideración de que la matemática requerida para la universidad es diferente, no solo porque los temas son diferentes, sino porque se requiere una mayor profundidad, tanto en las habilidades técnicas necesarias para manipular los objetos nuevos como en la comprensión conceptual subyacente. En algunas áreas el paso a la matemática superior coincide con la introducción de nuevos conceptos abstractos tales como espacios vectoriales o los límites formales.

Entre las dificultades posibles de mencionar se destacan la gran heterogeneidad en la formación matemática de los estudiantes que ingresan a la educación universitaria. Algunos estudiantes están totalmente listos para la transición al nivel terciario, pero otros no, y los profesores universitarios a menudo no consideran esta realidad. Otra dificultad se refiere más directamente a los profesores universitarios, por ejemplo de las expectativas que pueda tener con respecto a sus alumnos: la clase se orienta a un estudiante “promedio” que a menudo es un estudiante ideal. Los profesores universitarios esperan que los estudiantes tengan una adecuada capacidad para “hacer matemáticas”. Pero los estudiantes no suelen estar preparados para este tipo de trabajo.

El aprendizaje de la matemática en enseñanza media está asociado específicamente al desarrollo de un conjunto de habilidades referidas a:

- Procedimientos estandarizables: incluye el desarrollo de habilidades que se ponen en juego para el aprendizaje de diversos procedimientos y métodos que permiten el uso fluido de instrumentos, la realización de cálculos y estimaciones, la aplicación de fórmulas y convenciones que, posteriormente, pasan a ser procedimientos rutinarios y algorítmicos.
- Resolución de problemas: incluye el desarrollo de habilidades tales como identificación de la incógnita y estimación de su orden de magnitud, búsqueda y comparación de caminos de solución, análisis de los datos y de las soluciones, anticipación y estimación de resultados, sistematización del ensayo y error, aplicación y ajuste de modelos, y formulación de conjeturas.
- Estructuración y generalización de los conceptos matemáticos: incluye el desarrollo de habilidades tales como particularización, generalización, búsqueda de patrones y de regularidades, integración y síntesis de conocimientos, encadenamiento lógico de argumentos, distinción entre supuestos y conclusiones. Se incorporan también las relaciones entre los distintos temas y conceptos, y algunos antecedentes relativos a la evolución histórica de algunos de ellos.

## DIMENSIÓN CONOCIMIENTO DE MATEMÁTICA

En tres universidades del GOP se presenta el diagnóstico a esta dimensión, la que se hace considerando los conocimientos básicos en matemáticas considerados desde el currículo de enseñanza media, utilizando test y pruebas escritas a modo de diagnóstico, las que se caracterizan por preguntas y problemas, incluyendo aspectos de matemática y álgebra. Además, no se reporta que estos instrumentos hayan sido o estén siendo validados en las instituciones.

En relación a las medidas remediales para enfrentar los resultados, en dos universidades se realiza cursos o programas de nivelación de distinta duración, que en algunos casos llegan hasta las 40 horas. Una vez finalizada la nivelación, se vuelve a tomar la prueba de diagnóstico.

## CONOCIMIENTO DE BIOLOGÍA Y QUÍMICA

Esta dimensión es reportada a fondo por una única universidad del GOP CINDA, siendo definida en su dimensión como las habilidades básicas y el conocimiento en química y biología. El instrumento utilizado es una prueba de conocimientos que consta de 60 preguntas, 30 de cada área. El diseño de la prueba considera medir las habilidades de reconocer, comprender y aplicar en cuatro importantes ejes temáticos para cada disciplina, los que fueron seleccionados en base a los requerimientos de los planes y programas académicos de estas asignaturas que dicta el Ministerio de Educación. Para el área de química se seleccionaron los ejes temáticos de nomenclatura, estequiometría, gases, ácido base y elementos de química orgánica; para el área de biología se seleccionó biología celular, genética, reproducción y ecología.

Los resultados de la evaluación han permitido el trabajo del primer semestre lectivo del Programa de Inserción a la Vida Universitaria, reorientando el desarrollo de las tutorías según los resultados de cada programa de pregrado de la universidad.

Respecto del seguimiento, es posible señalar que todas las actividades del Programa de Inserción a la Vida Universitaria, donde se incluye este diagnóstico, se realiza en función de los resultados de la encuesta de satisfacción que se aplica al finalizar cada una de las tres fases del Programa.

Por su parte, *“el currículum en Biología, durante los cuatro años de Formación General en la Educación Media, se estructura integrando tres ejes conceptuales complementarios e instrumentales para el entendimiento del mundo natural, cuales son: a) los organismos como sistemas biológicos que emergen de la integración funcional de los niveles de organización molecular, celular, tejidos, órganos y sistemas, y de su intercambio de materia y energía con el ambiente; b) los fenómenos que emergen de la interacción de los organismos con el ambiente en el tiempo y el espacio, vinculados a sus adaptaciones estructurales, a los flujos de materia y energía y a los principios que gobiernan las jerarquías de organización ecológica; c) el hombre como organismo provisto de conciencia, que se preocupa y responsabiliza por entender científicamente la naturaleza, su propia salud y el impacto de su interacción con el ambiente, incorporando sus dimensiones éticas, espirituales, sociales y culturales”*<sup>64</sup>.

Para el área de química se evalúan los ejes temáticos de nomenclatura, estequiometría, gases, ácido base y elementos de química orgánica.

Para el caso de la educación media, *“el currículum de química busca que todos los alumnos y las alumnas posean una cultura científica que les*

---

<sup>64</sup> Objetivos Fundamentales Verticales, Transversales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Ministerio de Educación, Actualización 2005, pág. 127-128.

*permita apreciar los procesos químicos del mundo natural y los creados por el ser humano; y desarrollen en este proceso sus capacidades intelectuales y su motivación por querer saber más acerca de la química del mundo que los rodea”<sup>65</sup>.*

Al analizar lo abordado por ambos niveles educativos (educación media y educación superior), tanto en biología como en química, en general se observa coincidencia en los aspectos incluidos por ambos. Por otro lado las universidades declaran abordar los ejes temáticos para cada disciplina, que fueron seleccionados en base a los requerimientos de los planes y programas académicos de estas asignaturas que dicta el Ministerio de Educación, lo que facilitarían la transición hacia la educación superior en estas áreas. Sin embargo, se desconoce la profundidad con la que se evalúan estos aspectos en la universidad, lo que podría estar provocando algunas diferencias que se desconocen y que podrían constituir objeto de estudio de posteriores investigaciones.

## DIMENSIÓN CONOCIMIENTO EN FÍSICA

Una única universidad del GOP ahonda en esta dimensión, señalando que su objetivo es diagnosticar qué conocen, cómo razonan y de qué manera transfieren el conocimiento en este ámbito del saber. Se utiliza el test como herramienta para su diagnóstico, que incluye 40 ítems que permiten sacar una radiografía del conocimiento previo en física, necesario para afrontar con éxito el primer año en la universidad.

Se indica que el instrumento está debidamente validado, dado que las preguntas finales fueron revisadas por expertos nacionales e internacionales que las clasificaron en determinada dimensión y nivel de complejidad; así, de un total de 100 preguntas quedan 40, y su confiabilidad se determinó aplicando la prueba cuyos resultados se analizan bajo Alpha de Crombach.

Las acciones llevadas a cabo por la institución se realizan debido a la necesidad de nivelar y asumir diferencias de conocimiento entre los alumnos, incluyendo una unidad instrumental, uso de metodología activa y mucho trabajo colaborativo al inicio del curso. De esta manera, se han obtenido buenos resultados en los últimos años, mejorando el rendimiento, nivel de retención y aprobación de los estudiantes, ya que la necesidad de asumir las diferencias individuales de los alumnos de nuevo ingreso, llevó a apoyar al estudiante en su primer año de universidad, a través de talleres, tutorías, modularización asignaturas, entre otras iniciativas que surgieron con el diagnóstico inicial.

## DIMENSIÓN DESARROLLO EMOCIONAL

Solo una universidad del GOP CINDA, informa al respecto de esta dimensión. Aplica, para su medición y valoración, el Test Clínico de Millon

---

<sup>65</sup> Objetivos Fundamentales Verticales, Transversales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Ministerio de Educación, Actualización 2005, pág. 161.



para adolescentes<sup>66</sup>. Este test fue desarrollado en Estados Unidos, y fue validado en Chile, con una muestra de 807 adolescentes que cumplieron los siguientes criterios de validez del MACI: (a) ausencia de ítemes omitidos o con dobles marcas, (b) puntuación directa de la escala X (sinceridad) mayor o igual a 201 e inferior o igual a 589 y (c) puntuación en la escala V (validez) igual o inferior a 1. Además la muestra cumplió también con los criterios de validez para el MMPI-A propuestos por Lucio Ampudia y Durán (1998)<sup>67</sup> para la versión mexicana del instrumento. Es un inventario de 160 preguntas de verdadero y falso. Se miden personalidad, áreas problemáticas y psicopatologías.

El Inventario Clínico para adolescentes está destinado a evaluar el funcionamiento psicológico de adolescentes, y fue construido en base a los planteamientos básicos de la teoría biopsicosocial y evolutiva de la personalidad de Theodore Millon<sup>68</sup>, quien plantea una hipótesis de continuidad en el desarrollo psicológico, definiendo la personalidad como un patrón complejo de características psicológicas profundamente arraigadas, que surgen a través del desarrollo como producto de una compleja matriz de determinantes biológicos y de aprendizajes.

Para él, estas características se expresan en casi todas las áreas del funcionamiento del individuo como modos preferentes de percibir, sentir, pensar, actuar y relacionarse con otros, e incluyen tanto las estrategias normales de funcionamiento personal como sus contrapartes más patológicas.

La prueba corresponde a un cuestionario de autoinforme desarrollado por T. Millon en 1993<sup>69</sup> y ha sido adaptada al español por Gloria Aguirre el año 2004 para TEA ediciones en España. El MACI ha sido diseñado para evaluar características de personalidad y síndromes clínicos en adolescentes, y cuenta con un específico diseño para adolescentes, que contrasta notoriamente con otros cuestionarios clínicos pensados para la población adulta. Se ha posicionado como uno de los instrumentos de mayor uso en la evaluación psicológica de adolescentes (Camara, Nathan & Puente, 2000; McCann, 1999)<sup>70</sup>, siendo muy útil para caracterizar a adolescentes con problemas clínicos y de adaptación social.

La prueba consta de 160 ítemes distribuidos en 27 escalas que contemplan tres dimensiones:

---

<sup>66</sup> Millon, T. 1993. Inventario clínico para adolescentes de Millon (MACI) en trastornos de personalidad en la vida moderna. Millon, T. Compilador (2001). Ed. Elsevier. Barcelona. España. 1ª Edición.

<sup>67</sup> Lucio, E., Ampudia, A. & Durán, C. (1998). *Manual para administración y calificación del MMPI-A. Versión en español* [Administration and scoring manual for the MMPI-A. Spanish version]. México: El manual moderno.

<sup>68</sup> Ibidem p. 50.

<sup>69</sup> Ibidem p. 50.

<sup>70</sup> Camara, Nathan & Puente. 2000. En Vinet, E.; Forns, M. (2008) Normas chilenas para el MACI: una integración de criterios categoriales y dimensionales terapia psicológica, vol. 26, Núm. 2, diciembre, pp. 151-163. Sociedad Chilena de Psicología Clínica Chile.

McCann, 1999. Interpretado en trastornos de personalidad en la vida moderna de Millon, T. Compilador (2001). Ed. Elsevier, Barcelona, España, 1ª Edición.

1. **Características de personalidad**, las escalas representan modos de percibir, actuar, sentir, pensar en su dimensión normal y sus contrapartes patológicas. Doce escalas evalúan patrones de personalidad: 1, introvertido; 2A, inhibido; 2B, afligido; 3, sumiso; 4, dramatizador; 5, egoísta; 6A, transgresor; 6B, poderoso; 7, conformista; 8A, opositor; 8B, autodegradante; y 9, tendencia Limítrofe.
2. **Preocupaciones expresadas**, estas escalas corresponden a las intensas vivencias, sentimientos y actitudes contradictorias en diferentes ámbitos de la vida del adolescente, que abarcan desde la construcción de la propia identidad a espacios o ámbitos más externos como la relación con pares y con la sociedad mayor. Ocho escalas analizan preocupaciones expresadas: A, difusión de identidad; B, autodevaluación; C, desaprobación corporal; D, incomodidad sexual; E, inseguridad grupal; F, insensibilidad social; G, discordia familiar; y H, abuso sexual,
3. **Síndromes clínicos**. Siete escalas evalúan síndromes clínicos: AA, disfunciones alimentarias; BB, tendencia al abuso de sustancias; CC, predisposición delictual; DD, tendencia a la impulsividad; EE, sentimientos ansiosos; FF, afecto depresivo; y GG, tendencia suicida.

Las escalas no clínicas son tres escalas de control: X, deseabilidad; Y, alteración y Z, degradación y una escala de validez de solo dos ítemes.

La fiabilidad de las escalas ha sido probada internacionalmente en reiteradas oportunidades. En muestras chilenas (Vinet *et al.*, 2002<sup>71-72</sup>; Vinet & Alarcón, 2003)<sup>73</sup> los índices de consistencia interna en las muestras clínicas son similares a los obtenidos por Millon (1993)<sup>74</sup> y ligeramente inferiores en los no consultantes. En cuanto a su validez, en Chile se ha demostrado que el MACI posee una adecuada capacidad para discriminar entre adolescentes normales y con problemas psicológicos (Vinet *et al.*, 2002<sup>75</sup>; Vinet & Alarcón, 2003)<sup>76</sup> y gran utilidad para caracterizar psicológicamente a jóvenes en riesgo

<sup>71</sup> Vinet E., González, M. E., Alarcón P. (2002) MACI in Chile: A study with two groups presenting psychological problems. Trabajo presentado en The ninth annual Milton clinical inventories conference mineapolis USA.

<sup>72</sup> Vinet, E.; Forns, M. (2008) Normas chilenas para el MACI: una integración de criterios categoriales y dimensionales terapia psicológica, vol. 26, Núm. 2, diciembre, pp. 151-163. Sociedad Chilena de Psicología Clínica Chile.

<sup>73</sup> Vinet E., Alarcón, P. (2003) Evaluación psicométrica del inventario multifacético de la personalidad de Minesota para adolescentes (MM-PI-A) en muestras chilenas terapias psicológicas 21(2) pp. 87-103.

<sup>74</sup> Millon, T. (1993). Inventario clínico para adolescentes de Millon (MACI) en trastornos de personalidad en la vida moderna. Millon, T. Compiler (2001). Ed. Elsevier, Barcelona, España, 1ª Edición.

<sup>75</sup> *Ibidem*.

<sup>76</sup> *Ibidem*.

(Vinet *et al.*, 2005)<sup>77</sup>, con vulnerabilidad psicológica (Pérez *et al.*, 2005)<sup>78</sup>, con problemas clínicos (Díaz, 2003)<sup>79</sup> y con problemas de adaptación social (Alarcón *et al.*, 2005)<sup>80</sup>. Finalmente, dispone de puntos de corte para tomar decisiones ante trastornos o síndromes clínicos y de índices de validez y control. Su corrección se realiza con un disco de corrección/perfil; se necesita un uso por sujeto evaluado.

Millon, por el año 1986, explicaba el origen de los patrones o pautas de personalidad sobre la base de dos dimensiones: una es la dimensión de acción. Anclada en “lo biológico” y modelada por el aprendizaje instrumental. La otra, dimensión es la “clase de vínculo interpersonal entre el sí mismo y los otros”. Estructurada en cuatro categorías (retraimiento, independencia, dependencia y ambivalencia). Cada categoría implicaría niveles de integración de la experiencia interpersonal. Esta dimensión es el resultado del desarrollo psicológico del origen primario de las satisfacciones y refuerzos que el sujeto logra.

En el año 1990, Theodore Millon, reconceptualiza su teoría agregando una nueva dimensión o polaridad.

- Actividad-Pasividad. (Plano de transición entre lo biológico y lo psicológico).
- Sí mismo-Otros. (Plano Psicológico y Psicosocial)
- Dolor-Placer. (Plano biológico).

De aquí en adelante, la personalidad será concebida como una interacción compleja de funciones y estructuras psíquicas en torno a las tres polaridades (Millon, 1990<sup>81</sup>; Ávila y Herrero, 1995)<sup>82</sup>.

Esta reconceptualización lleva al autor a añadir una nueva categoría en la dimensión “sí mismo-otros”, se agrega la de discordancia, entendida como la incapacidad de un sujeto de objetivizar la relación sí mismo-otros.

---

<sup>77</sup> Vinet, E., Salvo, S. & Forns, M. (2005). Adolescentes no consultantes en riesgo: una evaluación a través del MACI. *Anuario de psicología*, 36, 83-97; Vinet, E.; Forns, M. (2008) Normas chilenas para el MACI: una integración de criterios categoriales y dimensionales terapia psicológica, vol. 26, Núm. 2, diciembre, pp. 151-163. Sociedad Chilena de Psicología Clínica Chile.

<sup>78</sup> Pérez, M. V., Díaz, A. y Vinet, E. (2005). Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. *Psicothema*, 17(1), 37-42.

<sup>79</sup> Díaz, C. (2003). Desarrollo de una tipología de adolescentes consultantes en salud mental, a partir del Inventario Clínico para adolescentes de Millon. Tesis de Magíster en Psicología, Universidad de La Frontera, Chile.

<sup>80</sup> Alarcón, P., Vinet, E. y Salvo, S. (2005). Estilos de personalidad y desadaptación social durante la adolescencia. *Psyke*, 14(1), 3-16.

<sup>81</sup> Millon, T. (1990). *Toward a new personology an evolutionary model*. New York: Wiley.

<sup>82</sup> Ávila, A. y Herrero, J. R. 1995. La personalidad y sus trastornos: aproximación a la obra de Theodore Millon. *Clínica y Salud*, 6, 131-159

Este estudio pretende aportar a la construcción de conocimiento en el área de los procesos de diagnóstico que ocurren en las diferentes universidades del GOP CINDA durante la transición entre la EM y la ES. Por ello se cree conveniente revisar el Currículo 2009 para la educación media, y establecer algunas relaciones entre OF, CMO y OFT que impactan en el desarrollo emocional. Se encontraron que el desarrollo y logro de algunos OF de los sectores de aprendizaje de historia, geografía y ciencias sociales y de ciencias naturales (específicamente en el subsector de química) respectivamente, aportan a los factores asociados al desarrollo emocional de los estudiantes.

En el sector de aprendizaje de historia, geografía y ciencias sociales, se busca que los estudiantes adquieran rigurosidad en la formulación del pensamiento y en el manejo de la información como base de una actitud cívica responsable, así como también que desarrollen empatía con los otros seres humanos y capacidad de comprometerse para solucionar los problemas sociales como fundamento de una convivencia respetuosa de la dignidad de todos los seres humanos, pacífica, pluralista y solidaria.

En este sentido, el reconocimiento de la legitimidad de la diversidad de puntos de vista y la habilidad de formarse un juicio razonado sobre el mundo en que viven, de argumentar y debatir, y de asumir posturas y acciones responsablemente, aparecen como imprescindibles para el desenvolvimiento en una sociedad pluralista. (Mineduc 2009: 198-199)<sup>83</sup>.

En este sector de aprendizaje el OF *“Asumirse como miembros de una sociedad en la cual todos somos responsables de su bienestar”* debiera promover en los estudiantes, el ejercicio responsable de grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizando habitualmente actos de generosidad y solidaridad. El aprecio por la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad es uno de los OFT asociados a este OF que permite promover en los estudiantes la participación solidaria y responsable en las actividades y proyectos del establecimiento, en la familia y en la comunidad.

En el caso de los Objetivos Fundamentales del sector de ciencias naturales que aportan al desarrollo emocional se encontró uno en el subsector de química. El propósito de la enseñanza de las ciencias en una perspectiva de alfabetización científica es lograr que todos los alumnos y las alumnas desarrollen la capacidad de usar el conocimiento científico, de identificar problemas y de esbozar conclusiones basadas en evidencia, en orden a entender y participar de las decisiones sobre el mundo natural y los cambios provocados por la actividad humana. (Mineduc 2009: 243)<sup>84</sup>. El OF *“Analizar asuntos o debates de interés público contemporáneos, a nivel nacional y global, relacionados con los contenidos del nivel”* le permitirá demostrar interés por utilizar el conocimiento para apropiarse desde diferentes perspectivas personales de la realidad en la que interviene. Este objetivo estaría favoreciendo el desarrollo de *conductas* asociadas al comprender y valorar la perseverancia, el rigor y

---

<sup>83</sup> Ministerio de Educación 2009, *op. cit.*

<sup>84</sup> *Ibidem.*

el cumplimiento, la flexibilidad y la originalidad reconociendo la finitud humana; *actitudes* de respeto y valoración de las ideas distintas de las propias reflexionando sobre su dimensión religiosa-espiritual y, *saberes* que le permitirán construir cierto conocimiento de sí mismo, de sus potencialidades y limitaciones entendiendo la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social, para un desarrollo integral de su personalidad y para la sana expresión de sus emociones.

## DIMENSIÓN PENSAMIENTO CRÍTICO

De las instituciones del Grupo Operativo coordinado por CINDA, tres reportaron realizar algún tipo de medición referida directamente a pensamiento crítico. De ellas, dos respondieron el instrumento de profundización enviado en la etapa siguiente y que, en definitiva, permite caracterizar la dimensión.

En lo que se refiere a la definición de pensamiento crítico que sustenta el marco teórico a partir del cual la institución aplica una medición en esta área, se aprecia que en uno de los casos existe una definición explícita en tanto que en el otro, la definición es implícita.

Así entonces, en el primer caso analizado, pensamiento crítico se define como “el proceso intelectual de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar información presentada a través de una o más formas (escrita, gestual, oral, iconográfica)”. En la perspectiva antes conceptualizada, y de acuerdo con la investigación actual sobre este tema, se podría decir que se identifica a una persona que ha desarrollado pensamiento crítico en la medida en que ella, frente a un planteamiento determinado, sigue un proceso que considera que su razonamiento tiene un propósito claro (nunca es vago o disperso), se orienta a solucionar un problema, resolver una pregunta o explicar algo; asimismo se fundamenta en supuestos y desde una perspectiva específica, que a su vez se sustenta en datos, informaciones que a su vez son interpretadas; las etapas anteriores debiesen permitir llegar a conclusiones que necesariamente deben dar significado a los datos.

De otra parte, en el segundo caso registrado, pensamiento crítico se relaciona con el juicio reflexivo, la resolución de problemas, el pensamiento lógico, la toma de decisiones y el método científico. Se ha caracterizado como un proceso cognitivo intencional y autorregulado. Las actitudes, los valores e inclinaciones de una persona también se han considerado como variables que afectan el pensamiento crítico.

Bajo esta perspectiva, la noción de pensamiento crítico es un concepto multidimensional que involucra varios elementos: intelectuales (razonamiento), psicológicos (autoconciencia y disposiciones), sociológicos (contexto sociohistórico), éticos (moral y valores) y filosóficos (ontológico).

Ahora bien, desde el punto de vista de la instrumentación utilizada, cabe señalar que en el caso de una de las universidades que reportaron esta dimensión y a partir de su propia solicitud, la prueba de comprensión lectora se propuso medir también habilidades cognitivas asociadas al pensamiento crítico. La literatura especializada señala que en la dimensión de comprensión lectora,

las habilidades asociadas al pensamiento crítico guardan directa relación con las estrategias de lectura que despliega el lector (Angelo & Cross, 1998; Echevarría & Barrenetxea, 2000)<sup>85</sup>. Parece importante señalar aquí, que este tipo de operaciones mentales están presentes en el mero proceso de lectura y que la complejidad de ellas depende, en gran medida, de la relación entre los contenidos propuestos por el texto y la enciclopedia o conocimientos previos que posee el lector.

Por lo tanto, el intento de separar o aislar el pensamiento crítico de las habilidades de comprensión de información literal y/o inferencial es más bien una distinción analítica, útil como procedimiento de estudio, pero difícilmente demostrable en la realidad del proceso de lectura. Siempre se despliega un conjunto de operaciones complejas en la lectura de cualquier texto. En términos generales, los textos literarios pueden presentar desafíos cognitivos superiores a los no literarios; pero esta afirmación es cuestionable si se tiene a la vista textos complejos como los científicos o filosóficos, por ejemplo.

Asimismo, la revisión bibliográfica acerca de pensamiento crítico en otras áreas del saber, como las ciencias o las matemáticas, se relacionan con las habilidades de clasificar, categorizar, evaluar y emitir juicios en función de criterios razonables. Es así como frente a un fenómeno nuevo cualquiera, el alumno debe elaborar los criterios y categorías que le permitirán clasificarlo y aprehenderlo (por ejemplo, la tarea de clasificar un conjunto de animales de diversas características).

En el caso de la otra universidad, solo se indica que se aplicó un test que reporta cinco dilemas para analizar el pensamiento reflexivo de los estudiantes.

Desde el punto de vista de validación, en ambos casos se reporta validación estadística, confiabilidad y validez, sustentada a través de sucesivas aplicaciones en la misma institución. Una de las universidades describe el proceso seguido en los términos que se exponen a continuación: se barajó una serie de textos que fueron leídos y revisados por expertos hasta llegar a la selección final de los tres textos que se incluyeron en la prueba. Una vez construidos y redactados los ítems para cada texto, un grupo de expertos revisó la prueba y realizó sus comentarios y correcciones que fueron concordados y aplicados donde se consideró pertinente.

En relación a los resultados que se obtienen al evaluar esta dimensión, una de las instituciones declara que las medidas han servido para caracterizar la muestra de estudiantes que ingresan al programa FIU y adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el otro caso, la institución declara que apoya el desarrollo de pensamiento crítico a través de un programa sistemático, obligatorio a todos los planes de formación: Programa de Formación Fundamental (PFF). En el caso

---

<sup>85</sup> Angelo, T. & Cross, P. (1998) *Classroom Assessment Techniques: A handbook for college teachers*. (2nd edition). Jossey-Bass Publishers: San Francisco; Echevarría, M. & Barrenetxea, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica* (10).

de seguimiento, una de las instituciones declara que la intervención realizada a partir de los resultados de la aplicación de la evaluación ha mostrado muy buenos resultados, permitiendo que muchos alumnos se inserten exitosamente en sus estudios universitarios.

La otra institución indica que se evalúa la opinión de los estudiantes cada vez que se imparte el módulo que está relacionado con las habilidades críticas asociadas a esta dimensión.

Como ya se ha realizado en otros casos al analizar las dimensiones anteriores, aquí se realizó también un contrapunto entre el marco curricular de la enseñanza media y evaluación de la dimensión pensamiento crítico en las universidades.

La revisión de documentación oficial sobre las propuestas de objetivos fundamentales y contenidos mínimos para la enseñanza media, permite advertir que esta dimensión se debiera abordar explícitamente en dicho nivel educacional. Respecto al desarrollo del pensamiento, se busca que los alumnos y las alumnas desarrollen y profundicen las habilidades intelectuales de orden superior relacionadas con la clarificación, evaluación y generación de ideas; que progresen en su habilidad de experimentar y aprender a aprender; que desarrollen la capacidad de predecir, estimar y ponderar los resultados de las propias acciones en la solución de problemas; y que ejerciten y aprecien disposiciones de concentración, perseverancia y rigurosidad en su trabajo. Entre las habilidades que la educación media debe fomentar en especial, se encuentran:

- Las habilidades de resolución de problemas, que se ligan tanto con habilidades que capacitan para el uso de herramientas y procedimientos basados en rutinas, como con la aplicación de principios, leyes generales, conceptos y criterios; estas habilidades deben facilitar el abordar, de manera reflexiva y metódica y con una disposición crítica y autocrítica, tanto situaciones en el ámbito escolar como las vinculadas con la vida cotidiana a nivel familiar, social y laboral;
- Las de análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento, conducentes a que los estudiantes sean capaces de establecer relaciones entre los distintos sectores de aprendizaje; de comparar similitudes y diferencias; de entender el carácter sistémico de procesos y fenómenos; de diseñar, planificar y realizar proyectos; de pensar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje; de manejar la incertidumbre y adaptarse a los cambios en el conocimiento.

## DIMENSIÓN EMPRENDIMIENTO

Las universidades chilenas del Grupo Operativo coordinado por CINDA, que informan sobre el tratamiento y la medición diagnóstica de esta dimensión son tres.

Dos universidades, lo hacen aplicando el mismo instrumento de evaluación, el “Test de habilidades emprendedoras”, según lo indicado, es una escala likert de cinco valoraciones para cada uno de los 55 ítemes que presenta. (Cuestionario de autoevaluación de las características emprendedoras perso-

nales “CEP”). Los hábitos emprendedores que el instrumento mide son tres: logro, planificación y poder. Cada uno se compone de distintas variables. El primero reúne: búsqueda de oportunidades, cumplimiento, perseverancia, exigencia y riesgo. El segundo: metas, búsqueda de información y planificación. El tercero: persuasión y confianza en sí mismo.

En el otro caso, se releva información acerca de la materia en la Encuesta de Caracterización de Estudiantes. Con su aplicación, miden la capacidad emprendedora y liderazgo (iniciativa); la ocupación (experiencia laboral previa; ocupación actual, interés por trabajar actualmente y motivaciones para trabajar) y; el desarrollo social (participación en organizaciones sociales) del estudiante que ingresa a la vida universitaria.

En relación con el CEP fue elaborado por la Fundación Chile y el FOSIS basado en los hábitos encontrados por McClelland (1965)<sup>86</sup>, que incluye 55 ítems y en su conjunto, representa diez “Hábitos Emprendedores”. Cada ítem arroja puntajes de 1 a 5 con un máximo de 25 puntos por hábitos y donde 1 indica “nunca es cierto” y 5 indica “siempre es cierto”.

Los primeros estudios sobre los hábitos del “emprendedor”, se basaron en los rasgos innatos y en las motivaciones que lo caracterizaban. Desde esta perspectiva David McClelland (Leite, 2000)<sup>87</sup>, que junto J.W Atkinson, es considerado autor de la llamada “teoría del nivel del logro”, aporta elementos importantes para los estudiosos de la capacidad emprendedora, sosteniendo que “el emprendedor se hace no nace”. McClelland, no ignora el modelo de rasgos de personalidad (el emprendedor nace), sin embargo, considera que el contexto social tiene influencia en el rol formativo del emprendedor.

Desde esta perspectiva psicológico-social del emprendedor, David McClelland (Leite 2000)<sup>88</sup> formula postulados fundamentales en los que sostiene que las influencias sociales juegan un papel fundamental en el desarrollo de tendencias emprendedoras.

Para McClelland todo individuo tiene motivos básicos o necesidades, y a su vez estos motivos o necesidades representan potenciales de conducta, e influyen sobre él únicamente cuando se los excita. El hecho de que estos motivos resulten excitados o no, dependen de la situación o medio ambiente percibido por el individuo. Los cambios del medio ambiente percibido producen cambios en el patrón de motivación excitado. Cada clase de motivación está dirigida a satisfacer una clase diferente de necesidad. El patrón de motivación excitado determina la conducta.

De otra parte igualmente aquí se revisa el currículo de enseñanza media y se intenta establecer algunas relaciones entre OF, CMO y OFT que impactan en la generación de habilidades emprendedoras. Se encontraron que, la evolución y logro de algunos OF del sector de aprendizaje de lenguaje y comunicación aportan a la conformación de los factores asociados al desarrollo de habilidades emprendedoras en los estudiantes.

---

<sup>86</sup> McClelland, D. (1965). Estudio de la motivación humana. Ed. Narcea, España.

<sup>87</sup> Leite, Emanuel (2000). O fenômeno do empreendedorismo. Edicoes Bagaco (2ª ed.), Brasil.

<sup>88</sup> Ibídem.



Del sector de aprendizaje lenguaje y comunicación, es posible identificar un OF que refiere a “*Valorar la escritura como una actividad creativa y reflexiva de expresión personal, que permite organizar las ideas, presentar información, interactuar con diversas realidades y como una oportunidad para elaborar conscientemente una visión personal del mundo*”. Entendiendo que, la propuesta formativa de este sector de aprendizaje apunta hacia la generación de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral y siendo el lenguaje la base de las demás áreas del saber, propicia la formación del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo.

La orientación general del sector promueve tomar conciencia del valor e importancia del lenguaje, la comunicación y la literatura como instrumentos de formación y crecimiento personal, de participación social y de conocimiento, expresión y recreación del mundo interior y exterior. Para lograrlo es necesario que se potencien la expresión y la comunicación de opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia. A través de este proceso se estimula una actitud que apunta desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable.

En el documento del Mineduc, se identifica, dentro del programa común de formación personal, un OFT directamente asociado al desarrollo de estas capacidades y habilidades: “*Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable*” orientando la forma en que la persona se relaciona con otros seres humanos y con el mundo (Mineduc 2009)<sup>89</sup>.

En este sentido, la Comisión Nacional de Modernización de la Educación coincidió en un conjunto de finalidades fundamentales, de carácter ético-valórico, que deben orientar el currículo. En efecto, en su informe señala que el programa común de formación personal:... “*debe ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones*” (Mineduc 2009:23)<sup>90</sup>.

Para el cierre solo mencionar que, es posible suponer que si al egreso de la educación media, el estudiante ha logrado los objetivos, posiblemente pueda mejorar su interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, desarrollando hábitos emprendedores de logro, planificación y poder, estos son rasgos significativos para el desarrollo de la capacidad emprendedora del estudiante incorporado a la vida universitaria.

---

<sup>89</sup> Mineduc 2009, *op. cit.* p. 31.

<sup>90</sup> *Ibidem*, pág. 23.



# ANÁLISIS Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN REALIZADAS EN UNIVERSIDADES DEL GRUPO OPERATIVO COORDINADO POR CINDA

CARLOS PÉREZ\*  
EMILIO SILVA\*  
GLADYS JIMÉNEZ\*  
GLORIA CÁCERES\*  
JORGE LAGOS\*  
LUIS LONCOMILLA\*  
MARGARITA BAGNARA\*  
MARIO BÁEZ\*  
MIREYA ABARCA\*  
NANCY AMPUERO\*

## INTRODUCCIÓN

El trabajo desarrollado se propuso comprender el proceso de transición entre educación media y universitaria y realizar propuestas de mejora que fortalezcan este proceso. Para ello, resultaba fundamental caracterizar estrategias de articulación entre la enseñanza media y la educación universitaria, desplegadas por las universidades del Grupo Operativo de universidades chilenas coordinadas por CINDA.

Este apartado da cuenta del análisis realizado a un grupo de experiencias de articulación desarrolladas en universidades chilenas, que permite ilustrar un panorama respecto de sus propósitos, participantes, líneas de acción, recursos, sistemas de monitoreo y seguimiento.

El estudio involucra conceptos que pueden tener connotaciones y significados multidimensionales, dependiendo del contexto y la intencionalidad de los participantes, por tal motivo se definen y explican a continuación algunos conceptos centrales para la investigación.

---

\* Carlos Pérez, académico de la Universidad de Antofagasta; Emilio Silva, Oficina Técnica Vicerrectoría Asuntos Docentes y Estudiantiles de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Gladys Jiménez, Directora Desarrollo Curricular y Formativo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Gloria Cáceres, Jefa de la Unidad de mejoramiento de la calidad de la docencia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Jorge Lagos, Director Departamento de Español de la Universidad de Tarapacá; Luis Loncomilla, Jefe Oficina Autoevaluación Institucional de la Universidad Austral de Chile; Margarita Bagnara, académica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Mario Báez, Director Departamento de Educación de la Universidad de Tarapacá; Mireya Abarca, académica de la Facultad de Educación de la Universidad de Antofagasta; Nancy Ampuero, Profesional Oficina Autoevaluación Institucional de la Universidad Austral de Chile.

## **El proceso de transición**

Transición: se concibe como un conjunto de fases que viven los estudiantes en un espacio temporal que se inicia en los momentos de culminación de su educación media hasta el momento de finalización del primer año de estudio en la educación superior.

En todo proceso de transición se producen condiciones y hechos que ocasionan cambios personales más o menos intensos que suponen periodos de adaptación a nuevas situaciones, nuevos contextos, nuevas personas, nuevos métodos didácticos, entre otras, con consecuencias que pueden afectar también las relaciones sociales de las que forma parte. Todo ello genera procesos de ajustes al nuevo escenario educativo que, en ocasiones, lleva agregado un cierto grado de incertidumbre inherente al propio cambio.

La trascendencia en cuanto a los alcances que tiene esta transición principalmente en la vida del estudiante, como en la de su familia y en su entorno inmediato, lleva a que el paso desde la enseñanza media a la educación superior sea tempranamente abordado por todos los actores involucrados. Dado lo anterior, se hace imperioso monitorearla y evaluarla de modo de tener evidencias en cuanto a que el estudiante que la vive, se ha integrado y es capaz de permanecer en la educación superior.

Lo anterior informa entonces de un proceso que debe considerarse en un espacio temporal amplio, al mismo tiempo, involucra y moviliza un conjunto de capacidades, actitudes, condiciones, voluntades, entre otras, tanto individuales como sociales que inciden, afectan, demandan, provocan y generan nuevas condiciones y situaciones que vuelven sobre el sujeto y su entorno. Es, esta transición, un proceso complejo, extenso y dinámico.

Quizás recién, al concluir el primer año en la universidad, puedan evaluarse resultados del proceso de transición que permitan dar cuenta de cómo fue para cada actor. Conocer respecto de la integración del estudiante en la educación superior, contar con indicadores que den cuenta de lo problemático o no que este fue, que el estudiante se sienta o no a gusto en sus estudios o surjan obstáculos que le conduzcan al abandono. Los estudios evidencian que al final del primer año es cuando se produce la mayor deserción de las cohortes y los bajos resultados de aprobación que extienden la permanencia en la universidad hasta conseguir la titulación.

Lo anterior no quita valor a esfuerzos desplegados durante el proceso mismo, que recojan evidencias que den luces respecto de condiciones que faciliten u obstaculicen esta transición. Detectarlas, aislarlas en lo posible y actuar sobre ellas, forma parte del desafío de las personas y de las instituciones para abordar esta transición.

## **Experiencias para la transición**

La transición a la universidad como se señala, es un proceso complejo, extenso y dinámico, que requiere significativas y diversas definiciones y decisiones tanto del estudiante como de las instituciones educacionales.

Desde el punto de vista de la universidad, refiere al conjunto de acciones intencionadas que se realizan durante el período de transición, con el propósito de facilitar la integración de los estudiantes a ella.

Para un estudiante en cambio, las experiencias de transición deben entenderse como el conjunto de situaciones y acciones realizadas durante el período de transición, con el propósito de asumir opciones respecto de su proyecto de formación universitaria.

En este entendido, mientras las experiencias de transición desde la universidad buscan la integración y permanencia del estudiante en la universidad, las experiencias para los estudiantes puede, en ocasiones, representar un camino distinto al intencionado desde la universidad.

### **Metodología utilizada**

El presente estudio analiza experiencias de transición que se han desarrollado en las universidades participantes del grupo operativo CINDA, en estudiantes que se encuentran aún en la enseñanza media y aquellos que ingresaron a la universidad, considerando tanto experiencias que se están desarrollando actualmente “vigentes” como aquellas que se encuentran “discontinuas”, proponiéndose:

En cuanto a los proyectos vigentes:

- Conocer el foco de atención de los proyectos
- Analizar las razones que impulsaron a las instituciones universitarias a generar iniciativas de mejorar la articulación con los estudiantes tanto de enseñanza media como universitaria
- Describir las actividades que se han desarrollado en estas experiencias vigentes
- Identificar las unidades organizacionales y los actores principales que participan en estas experiencias
- Conocer el tiempo de implementación de estas experiencias
- Identificar las fuentes de financiamiento de estas experiencias
- Identificar las estrategias y acciones de seguimiento y monitoreo de estas experiencias
- Señalar los indicadores de logro y los resultados que se han obtenido

Y en cuanto a los proyectos discontinuados:

- Conocer cuáles fueron las razones que impulsaron a las instituciones universitarias a generar iniciativas de mejorar la articulación con los estudiantes de enseñanza media
- Identificar las unidades organizacionales y los actores que llevaron a cabo estos proyectos
- Caracterizar las causas de su discontinuidad

La información recabada permitirá contar con un conocimiento de base para proponer caminos y estrategias para abordar la transición en vistas a la

calidad y equidad en la formación, con sus consecuentes impactos en indicadores tales como tasas de deserción, repitencia y permanencia de los estudiantes.

En una primera fase se trabajó en la elaboración de un marco conceptual común que permitiera identificar lo que se reconocería como experiencia de transición.

A partir de ello, se precisó el tipo de información requerida respecto de las experiencias a estudiar, distinguiendo dos grandes tipos en función de la temporalidad de la acción, a saber, antes del ingreso a la universidad y después del ingreso a ella. Cada una de las cuales se subdivide a partir del criterio de vigencia dando lugar a la siguiente clasificación:

- Experiencias vigentes desarrolladas antes del ingreso a la universidad
- Experiencias vigentes desarrolladas después del ingreso a la universidad
- Experiencias discontinuadas desarrolladas antes del ingreso a la universidad
- Experiencias discontinuadas desarrolladas después del ingreso a la universidad.

Para todas ellas se establecieron dimensiones e indicadores, lo que permitió la elaboración del instrumental pertinente, definiéndose la aplicación autoadministrada de cuestionarios (Anexo N° 1) por parte de actores claves en cada una de las universidades del GOP-CINDA.

Una vez recogida la información, esta es ingresada a planillas Excel para su posterior análisis.

La muestra quedó conformada por 48 experiencias clasificadas en el siguiente cuadro:

CUADRO 1  
MUESTRA DE EXPERIENCIAS

	Antes del ingreso	Después del ingreso	Total
Experiencias Vigentes	13	25	38
Experiencias Discontinuados	7	3	10
Total	20	28	48

Para cada una de los tipos de experiencia el análisis de los datos consideró las siguientes dimensiones: foco de atención, intencionalidad, actores, implementación e impacto.

## ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN

### Experiencias vigentes desarrolladas antes del ingreso a la universidad

El análisis que se presenta se basa en la información aportada por trece experiencias, varias de las cuales pertenecen a una misma institución. A nivel general, se puede señalar que las experiencias implementadas antes del ingreso centran sus esfuerzos en la difusión de carreras brindando apoyo e incentivo a los estudiantes para que ingresen a dichas instituciones.

#### *Foco de atención e intencionalidad*

Dada la diversidad de experiencias de transición factibles de encontrar, se propuso una categorización a priori basada en la intencionalidad de las mismas. Ello permitió identificar el énfasis en aspectos académicos, vocacionales, culturales u otros<sup>91</sup>. Asimismo, los datos revelan que hay experiencias que abordan, en paralelo, más de una de las categorías señaladas.

En base a lo anterior, la distribución de las experiencias analizadas (13) se ordenan en las siguientes categorías: académico (5), vocacional (4), cultural (3), y otros (4).

### CUADRO 2

FOCO DE ATENCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN VIGENTES  
DESARROLLADAS ANTES DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Foco de Atención				Total de Experiencias
Académico	Vocacional	Cultural	Otro	
✓	✓	✓		5
✓	✓			2
	✓		✓	2
✓	✓	✓	✓	1
✓		✓	✓	1
✓				1
			✓	1
				13

<sup>91</sup> Se define como “otros” a las iniciativas cuyas características son difíciles de asimilar a las categorías definidas.

El análisis de los datos, desde la categorización establecida, da cuenta que la mayoría de las experiencias apuntan a la detección de talentos y a engrandecer dicho potencial, con la finalidad de que la mayoría de estos ingresen a la universidad que promueve dichas experiencias. Ello permite de manera temprana generar lazos y fidelizar a estudiantes de buen rendimiento académico.

**CUADRO 3**  
**INTENCIONALIDAD DE LAS EXPERIENCIAS DESARROLLADAS**  
**ANTES DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD**

Programa	Intencionalidad
Preuniversitario	Favorecer el ingreso de estudiantes a las universidades
Abramos nuestros laboratorios a la investigación científica escolar	Fortalecer la vocación por la ciencia y la investigación
Australitos reporteros	Despertar vocaciones en el área de las comunicaciones para promover el acceso a carreras relacionadas
Escuela de talentos	Potenciar habilidades cognitivas y socioafectivas, en estudiantes con alto potencial académico
Olimpiadas chilenas de química	Orientar a alumnos talentosos de enseñanza media, en el estudio de la química e, incentivar al profesorado en la implementación de más y mejores estrategias de enseñanza
Potenciando la física mediante la robótica	Potenciar la comprensión de la física y estimular su estudio
Pre-Honor: nido de adolescentes eco-líderes	Generar una masa crítica en pos del desarrollo humano sostenible
Saber austral	Medir conocimientos, destrezas y habilidades de los estudiantes de enseñanza media de la región
Talentos para ingeniería	Atraer ingreso de estudiantes talentosos a las carreras de ingeniería
Taller de educación sexual	Prevenir y educar en conductas sexuales responsables en los estudiantes de enseñanza media
Propuesta de difusión de carrera	Dar a conocer las carreras de la Facultad de Administración y Economía
Buenos estudiantes con talentos académicos	Fortalecer y enriquecer integralmente, las potencialidades científicas, artísticas, de estudiantes talentosos provenientes de sectores socioeconómicos vulnerables
Taller de desarrollo de habilidades analíticas en el área de ingeniería	Dar a conocer a los estudiantes de enseñanza media la carrera de Ingeniería Civil Industrial



La mayoría de las experiencias recogidas se proponen desarrollar aspectos académico-vocacionales. No obstante, de las experiencias estudiadas se distinguen dos, que si bien es cierto desarrollan aspectos cognitivos, lo hacen desde una propuesta más integradora –Beta... y Escuela de Talentos–. Otro aspecto interesante, es que la experiencia “Olimpiadas Chilenas de Química”, se propone tanto enriquecer las capacidades de estudiantes talentosos como incentivar al profesorado en la implementación de estrategias de enseñanza motivadoras en la disciplina.

### ***Dependencia institucional y actores involucrados***

En cuanto a los niveles institucionales involucrados, se observa una gran variedad de instancias dentro de las cuales se registran: vicerrectorías (3), facultades (2), unidades de difusión y vinculación (3), escuelas (2), institutos (2), otros (1).

Los actores principales que movilizan estas iniciativas son académicos de las universidades, cuyos beneficiarios directos son los estudiantes de enseñanza media y, en dos casos, estudiantes de enseñanza básica. Asimismo, en cinco de las experiencias participan, indistintamente, estudiantes universitarios y profesores de educación media.

## CUADRO 4

### PROGRAMAS, INSTANCIAS INSTITUCIONALES INVOLUCRADAS Y ACTORES

Programa/Proyecto	Dependencia Institucional	Actores de la implementación	Destinatarios de la implementación
Preuniversitario	Facultad de Ciencias	Académicos de la universidad	Estudiantes de enseñanza media
Abramos nuestros laboratorios a la investigación científica...	Dirección de Investigación y Desarrollo. Coordinado por Explora y Conicyt	Académicos investigadores y; estudiantes ayudantes de investigación	Estudiantes de enseñanza básica y media
Australitos reporteros	Unidad de difusión de carrera	Académicos del área de comunicación	Estudiantes de enseñanza básica y media de colegios de excelencia
Escuela de talentos	Vicerrectoría Académica	Académicos de la universidad	Estudiantes de enseñanza media
Olimpiadas chilenas de química	Instituto de Química de la Universidad	Académicos del instituto de química	Estudiantes de enseñanza media y; profesores de enseñanza media

## CONTINUACIÓN CUADRO 4

Programa/Proyecto	Dependencia Institucional	Actores de la implementación	Destinatarios de la implementación
Potenciando la física mediante la robótica	Facultad de Ingeniería	Docentes del instituto de electricidad y electrónica	Estudiantes de enseñanza media
Pre-Honor: nido de adolescentes eco-líderes...	Vicerrectoría Académica y Dirección de Extensión	Académicos y estudiantes de la universidad	Estudiantes de enseñanza media
Saber austral	Unidad de Difusión de Carreras	Académicos y estudiantes de la universidad	Estudiantes de enseñanza media
Talentos para ingeniería	Prodecanatura de la Facultad de Ingeniería Coordinación de Bachillerato Centro de Docencia de Ciencias Básicas para Ingeniería	Académicos de la universidad	Estudiantes talentosos de enseñanza media
Taller de educación sexual	Carrera de obstetricia	Estudiantes de la carrera de obstetricia	Estudiantes de enseñanza media
Propuesta de difusión de carrera	Unidad de vinculación con el medio. Financia Facultad de Administración y Economía	Académicos y estudiantes de la universidad	Estudiantes de enseñanza media
Talentos académicos Beta...	Vicerrectoría de Asuntos Docentes y Estudiantiles	Académicos y estudiantes de la universidad	Estudiantes y profesores de enseñanza media; padres y apoderados
Taller de desarrollo de habilidades analíticas para interesados en ingeniería	Escuela de Ingeniería Industrial	Académicos de ingeniería civil industrial	Estudiantes de enseñanza media

### ***Implementación de las experiencias***

A continuación se puede apreciar la temporalidad de los programas estudiados y las veces que estos han sido ejecutados:

### CUADRO 5

EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN VIGENTES, DESARROLLADAS ANTES DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD SEGÚN AÑOS DE EXISTENCIA Y NÚMERO DE VECES QUE SE HAN REALIZADO

Años de existencia del Programa o Proyecto	Número de veces que se ha ejecutado							Total
	10 o más	6 - 9	5	4	3	2	1	
10 a 30 años	4	-	-	-	-	-	-	4
6 a 9 años	-	-	-	-	-	-	-	0
5 años	-	-	1	-	-	-	-	1
4 años	-	-	-	-	-	-	-	0
3 años	-	-	-	1	-	-	-	1
2 años	-	-	-	-	2	-	-	2
1 año o menos	-	-	-	-	-	1	4	5
Total	4	0	1	1	2	1	4	13

Las experiencias de transición vigentes, generadas antes del ingreso a la universidad, se proponen allanar el transitar de un sistema educativo a otro. Por ello, en las actividades se involucran los académicos de las distintas áreas del conocimiento y la mayoría de las actividades se desarrolla en las dependencias de la universidad en modalidad presencial y/o mixta.

La duración de estas experiencias varía dependiendo de su finalidad, abarcando una temporalidad de uno a once meses.

Si bien lo mencionado aporta información afín a todas las experiencias, resulta interesante destacar algunas de las características más relevantes de las experiencias de mayor trayectoria, las que se presentan en el cuadro siguiente:

### CUADRO 6

EXPERIENCIAS DE MAYOR TRAYECTORIA DESARROLLADAS ANTES DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Programa	Años	Reconocimiento	Financiamiento	Indicador de Resultados
Preuniversitario	30	Certifica la aprobación	Matrículas de los participantes	Cantidad de estudiantes matriculados en la universidad

## CONTINUACIÓN CUADRO 6

Programa	Años	Reconocimiento	Financiamiento	Indicador de Resultados
Olimpiadas chilenas de química	18	Diplomas a los 60 seleccionados y medallas.	División de Educación de la Sociedad Chilena de Química	No hay
Talentos académicos Beta	5	Certificación de cursos y talleres realizados	MINEDUC Corporaciones municipales e instituciones privadas	N° de estudiantes que egresan del programa
Abramos nuestros laboratorios a la investigación científica	4	Elaborar y presentar una investigación	Dirección de investigación y desarrollo Institucional	Cantidad de estudiantes que culminan la investigación.

Los programas más recientes (4) corresponden a: Escuela de talentos Alta, Australitos reporteros, Potenciar la física a través de la robótica y, Pre-honor. Tres de ellos son financiados por la propia institución universitaria, mientras que otro se financia con recursos públicos.

### *Evaluación de impactos*

Los programas analizados corresponden a experiencias de difusión o fortalecimiento de talentos en distintas áreas del conocimiento. Pareciera ser que para la mayoría de estos, un objetivo no declarado es que los estudiantes prioricen la oferta de las carreras y/o universidad matriculándose en ellas. Esta percepción es reforzada por indicadores declarados tales como: “cantidad de alumnos que ingresan a las diferentes carreras” e “ingreso de estudiantes con buenos puntajes a las carreras de ingeniería”.

Puede señalarse que la evaluación de los programas, por parte de la institución, se da en dos perspectivas; una orientada a los resultados obtenidos en términos globales y otra como retroalimentación al mismo programa. En la primera, se valoran aspectos tales como: mejoras en el perfil de ingreso de los estudiantes; aumento de los puntajes de Prueba de Selección Universitaria (PSU) promedios; calidad de los productos presentados a eventos, entre otros; y, en la segunda, los resultados permiten retroalimentar los programas introduciendo, por parte de los equipos responsables, mejoras en ellos.

En cuanto a los elementos facilitadores y obstaculizadores. Los primeros están relacionados con la disponibilidad de recursos económicos y humanos

por parte de las instancias universitarias y, los vínculos con autoridades y profesores de colegios. Sin embargo, estos mismos elementos son señalados como obstáculos, ya que también se alude a falta de financiamiento y recursos humanos dispuestos a colaborar y, a dificultades en la entrega de información a los centros educativos. En este sentido los recursos humanos y financieros se visualizan como claves pues al mismo tiempo son señalados como elementos facilitadores y obstaculizadores

### **Experiencias vigentes desarrolladas después del ingreso a la universidad**

Respecto de las experiencias de transición que se desarrollan actualmente con estudiantes que ingresan a las universidades, de las 14 universidades participantes del Grupo Operativo CINDA a las que se les solicitó información, 10 proporcionaron información acerca de proyectos o programas desarrollados en esta línea, recopilando un total de 25 programas y/o proyectos.

#### ***Foco de atención e intencionalidad***

Al igual que en las experiencias antes del ingreso, los programas analizados se consideran en cuanto a su foco de atención: académico (23), vocacional (7), cultural (3), deportivo (1) y otro (7). Muchos de estos programas son multifocales.

CUADRO 7

FOCO DE ATENCIÓN DE EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN VIGENTES  
DESARROLLADAS DESPUÉS DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Foco de Atención					Total de Experiencias
Académico	Vocacional	Cultural	Deportivo	Otro	
✓					13
✓	✓			✓	3
✓				✓	3
✓	✓				2
✓		✓			1
✓	✓	✓	✓		1
	✓	✓			1
				✓	1
					25

A continuación se provee de información pormenorizada respecto de la intencionalidad de estas experiencias.

### CUADRO 8

#### INTENCIONALIDAD DE LAS EXPERIENCIAS DESARROLLADAS DESPUÉS DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Programa	Intencionalidad
Académico de nivelación	Diagnosticar y nivelar áreas deficitarias, especialmente en matemáticas
Acogida	Inducir a los estudiantes en sus respectivas carreras
Acogida a estudiantes novatos	
Acogida y apadrinamiento	
Acogida. Facultad de Administración y Economía	Integrar a los estudiantes nuevos a la Facultad de Administración y Economía
Acogida. Facultad Tecnológica	Facilitar la integración de los nuevos estudiantes con la comunidad universitaria
Acompañamiento integrado	Fortalecer las competencias específicas desde la propia disciplina
Actividades remediales en química	Mejorar rendimiento académico
Alfabetización en lenguaje y comunicación	Adquirir habilidades para lectura y escritura
Apoyo académico	Desarrollar competencias transversales
Ayudantes-tutores para ciencias básicas	Integrar social y académicamente a los estudiantes de primer año
Bienvenida a alumnos de Ingeniería Industrial	Inducir a los estudiantes en su carrera
Competencias académicas iniciales	Fortalecer competencias académicas
Curso de inducción obstetricia	Acoger y guiar a los nuevos estudiantes
Desarrollo de competencias generales	Potenciar competencias genéricas para el desempeño académico
Extensión académica y difusión	Organizar iniciativas de extensión que fortalezcan la formación y potencien la vinculación con el medio
Formación inicial	Fortalecer competencias en estudiantes que ingresan a la universidad
Iniciación a la universidad	Brindar acogida y talleres “desarrollo competencias integrales”

## CONTINUACIÓN CUADRO 8

Programa	Intencionalidad
Inserción universitaria	Fortalecer competencias básicas para el desempeño académico
Matemáticas elemental	Nivelar en operaciones de aritmética y álgebra
Nivelación matemática Facultad de Ingeniería Agrícola	Nivelar competencias de ingreso
Nivelación para estudios de ingeniería	Nivelar conocimientos para cursar estudios de ingeniería
Orientación a la vida universitaria	Facilitar la adaptación a la vida universitaria y; conocer instancias de apoyo y beneficios
Sistema integral de nivelación para ingeniería	Desarrollar competencias básicas y genéricas en los estudiantes y; formación docente en metodologías activas
Tutoría en matemática	Desarrollar competencias matemáticas en estudiantes de pedagogía

La intencionalidad de estos programas permite clasificarlos en cuatro categorías, de modo que posibiliten establecer asociaciones con los demás aspectos consultados en cada programa o proyecto:

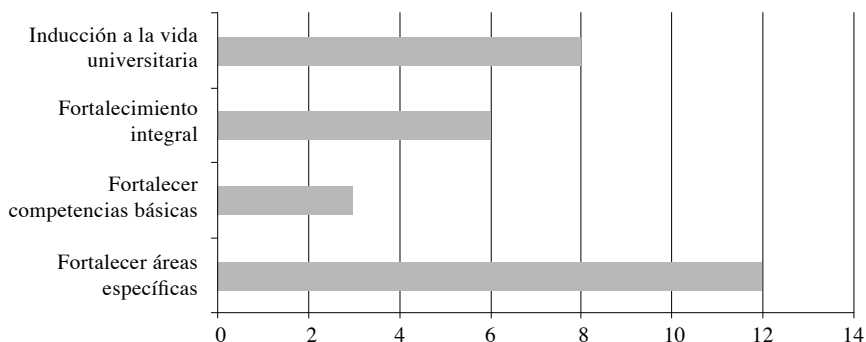
- Inducción a la vida universitaria: Programas de acogida, normalmente, consisten en actividades de bienvenida, diagnóstico del perfil de ingreso, recorrido de las instalaciones entre otros.
- Fortalecimiento integral: Programas que se proponen un desarrollo holístico desde ambas dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Fortalecer competencias básicas o genéricas: Programas orientados a potenciar las habilidades del estudiante que le permitan acceder al aprendizaje; comprensión lectora, comunicación y razonamiento lógico.
- Fortalecer áreas específicas: programas enfocados a nivelación de un área específica, matemática, química, lenguaje o nivelación académica general.

En términos generales, en función de los antecedentes recogidos, 17 de las 25 experiencias tienen por finalidad, potenciar el rendimiento académico de los estudiantes; nueve están orientadas a la nivelación de aprendizajes fortaleciendo áreas específicas, desde una disciplina o asignatura en particular; tres junto con el fortalecimiento específico abordan un fortalecimiento integral; otras tres se proponen desarrollar competencias básicas o genéricas y; las últimas dos se focalizan en el fortalecimiento integral.

Las ocho experiencias restantes se orientan a la inducción de los estudiantes a la vida universitaria; las que consideran actividades tales como recepción de estudiantes, información de soportes, servicios e instalaciones, realización de diagnósticos, apoyos mediante talleres específicos y, apadrinamientos.

GRÁFICO 1

DISTRIBUCIÓN DE EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN VIGENTES, DESARROLLADAS DESPUÉS DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD SEGÚN SU INTENCIONALIDAD



### *Dependencia institucional y actores involucrados*

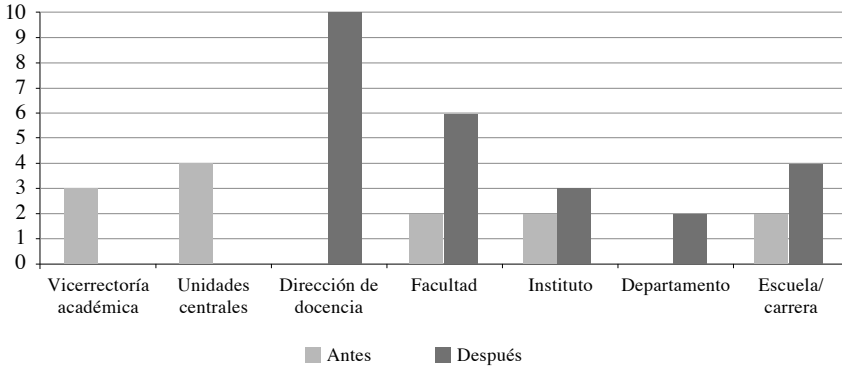
Existe una gran diversidad de instancias, dentro de las estructuras universitarias, que desarrollan programas de transición a la vida universitaria. Los datos recogidos dan cuenta que las experiencias relacionadas con el fortalecimiento de áreas específicas (principalmente matemáticas, química, lenguaje) son generadas, fundamentalmente, por facultades e institutos vinculados a ciencias básicas, mientras que las propuestas de inducción a la vida universitaria son tuteladas por las diferentes carreras y/o por las direcciones de desarrollo estudiantil y en dos de las instituciones estudiadas los programas dependen de las respectivas direcciones de docencia.

Si se observan en paralelo las unidades involucradas en experiencias desarrolladas antes del ingreso a la universidad con las desarrolladas después del ingreso a la universidad, se evidencia que las primeras tienen una dependencia con unidades de nivel central y, en menor grado con unidades académicas específicas, sin embargo en las experiencias desarrolladas después del ingreso a la universidad, esta relación se invierte.



GRÁFICO 2

NÚMERO DE EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN VIGENTES DESARROLLADAS POR UNIDADES RESPONSABLES



De las propuestas conocidas, en 24 de las 25 hay más de un actor, siendo los académicos los actores más involucrados, le siguen estudiantes de cursos superiores (en 23 de las 25), en casi la mitad (12 programas) cabe la participación de autoridades universitarias y, finalmente en 11 programas aparecen incorporados otros actores. Las relaciones observadas se presentan en el siguiente cuadro:

CUADRO 9

ACTORES INVOLUCRADOS EN EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN VIGENTES, DESARROLLADAS DESPUÉS DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Autoridades Universitarias	Académicos	Estudiantes de cursos superiores	Otros	Total de Experiencias
✓	✓			1
✓	✓	✓		4
✓	✓	✓	✓	6
✓	✓		✓	1
	✓	✓		8
	✓	✓	✓	4
		✓		1
				25

### *Implementación de las experiencias*

Las experiencias de fortalecimiento académico-integral, competencias básicas o desarrollo en áreas específicas registran una antigüedad promedio de siete años. Los datos obtenidos a partir de las experiencias recopiladas permiten, respecto de la implementación, señalar que en los últimos años ha aumentado el número de programas y/o proyectos en esta dirección, probablemente, a partir del año 2006, con el surgimiento de los fondos concursables del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación (MECESUP).

En cuanto la duración de los programas o proyectos, esta es variable, dependiendo de los objetivos propuestos. Así, las experiencias de inducción a la vida universitaria, varían entre una semana y cuatro meses. En tanto, los programas de fortalecimiento académico, consideran entre tres y diez meses para su desarrollo, preferentemente en modalidad presencial y un programa mixto dado que considera el uso de página Web.

#### CUADRO 10

EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN VIGENTES DESARROLLADAS DESPUÉS DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD, SEGÚN AÑOS DE EXISTENCIA Y NÚMERO DE EJECUCIONES

Años de existencia del Programa o Proyecto	Número de veces que se han ejecutado					Total
	5 o más	4	3	2	1	
5 a 12 años	6					6
4 años	1	2				3
3 años	2	1				3
2 años		1	2	2		5
1 año o menos				5	3	8
Total	9	4	2	7	3	25

Con respecto a reconocimientos para los participantes, ocho de los veinticinco programas lo contemplan: dos programas de tutorías certifican a los ayudantes tutores; tres permiten la acumulación de créditos; en otros dos la nota de aprobación forma parte del sistema de evaluación de una asignatura y, en uno de ellos, la aprobación del programa permite asegurar cupo en una segunda carrera de pregrado.

La infraestructura utilizada para el desarrollo de estos proyectos varía en función de aprendizajes esperados, siendo esta: aulas, laboratorios, biblioteca u otras dependencias.

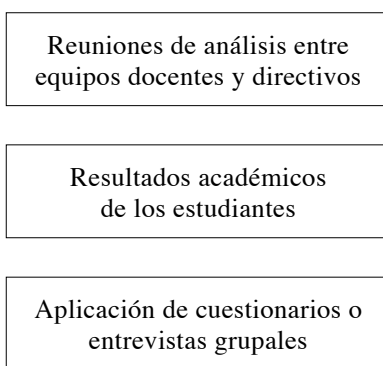
El financiamiento del programa, es de responsabilidad de la instancia que lo promueve. Así, de las 25 experiencias siete son sustentadas por las respectivas facultades, las que en dos casos son cofinanciadas por la dirección de docencia; cuatro perciben fondos provenientes de proyectos MECESUP; tres programas dependen financieramente de diferentes vicerrectorías; dos obtienen recursos de convenios de desempeño; mientras que otros nueve son financiados por instancias tales como: dirección de investigación y desarrollo, dirección de servicios estudiantiles, unidad de desarrollo docente y dirección de desarrollo curricular, unidad de apoyo al pregrado e institutos y escuelas.

Con respecto al seguimiento y monitoreo, en los programas de fortalecimiento académico, se identifican tres modalidades: reuniones de análisis entre equipos docentes y directivos; seguimiento de los resultados académicos (comparación: pretest y postest o se establece grupo experimental y control) y; aplicación de cuestionarios o entrevistas grupales, a los actores involucrados en el proceso. En los programas de inducción a la vida universitaria, seis programas de acogida no contemplan seguimiento luego de ejecutada la iniciativa.

## ESQUEMA 1

### MODALIDADES PARA EL SEGUIMIENTO Y MONITOREO DE LOS PROYECTOS Y/O PROGRAMAS DE TRANSICIÓN

SEGUIMIENTO Y MONITOREO



### *Evaluación de impactos*

Los programas de inducción a la vida universitaria, buscan integrar a los estudiantes en la comunidad universitaria, para facilitar el proceso de transición, a nivel personal y académico. Con la finalidad de que estos se adapten rápidamente y puedan responder académicamente para mantenerse en el sis-

tema universitario. Por tanto, el indicador más recurrente es la retención de estudiantes en la carrera, cuyos resultados son utilizados, básicamente, para tomar decisiones respecto de la siguiente implementación.

Los programas de fortalecimiento integral, tienen como meta afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se detectan las prácticas, estrategias y técnicas que promuevan el rendimiento académico de los estudiantes, lo que se refleja en la disminución de las tasas de reprobación. Los resultados obtenidos permiten incorporar mejoras tanto, en los programas de perfeccionamiento docente como en los de reforzamiento o nivelación de estudiantes.

Asimismo, tanto las experiencias de fortalecimiento de competencias básicas fundamentales –orientadas al desarrollo de las capacidades para la adquisición de aprendizajes– como los programas de apoyo en áreas específicas (matemáticas, lenguaje, química y otros), evidencian similares indicadores de logros, es decir, se trata de potenciar habilidades y capacidades específicas, que permitan disminuir la repitencia y la deserción de los estudiantes de los primeros años.

Por otra parte, debido a que todas las experiencias son impulsadas por equipos de académicos y/o instancias institucionales con poder de convocatoria, los principales obstáculos para el desarrollo de estas tienen relación con la necesidad de coordinar horarios más oportunos, alcanzar las metas dentro del desarrollo del programa y, lo que es habitual, la necesidad de mayor financiamiento. Sin embargo, llama la atención que se señale la falta de compromiso de algunos actores, como el desinterés de algunos destinatarios por participar de estas experiencias, lo que muchas veces ocasiona que el proyecto o programa no alcance los objetivos propuestos.

### ***Experiencias discontinuadas desarrolladas en las universidades***

Describir las experiencias discontinuadas por las universidades se estimó pertinente dado que permite comprender los factores o causas que podrían obstaculizar la continuidad y permanencia de tales iniciativas para intervenir oportunamente, así como la necesaria pertinencia y análisis contextual que permitiría discriminar si estos programas responden a las definiciones estratégicas de la institución o son actividades emergentes y aisladas.

### ***Foco de atención e intencionalidad***

Lo informado por las tres universidades que completaron los instrumentos sobre experiencias discontinuas, llevadas a cabo para facilitar la articulación de alumnos de enseñanza media antes del ingreso a la educación superior (siete propuestas), señalan que los estudiantes ingresan a la universidad con:

- Carencias en el perfil de egreso logrado en la enseñanza media
- Carencias económicas debido a que la mayoría de los alumnos provienen de los tres primeros quintiles;
- Bajos puntajes en las pruebas de selección universitarias;

- Desmotivación para enfrentar sus estudios;
- Gran dispersión en el nivel de conocimientos en alumnos que se matriculan en las carreras, en relación al establecimiento educacional de que provienen.

Frente a estas carencias, las instituciones dan cuenta de programas que han desarrollado, fundamentalmente con un foco de atención académico, tales como: Descubre matemática con innovación y tecnología, descubre al economista que hay en ti (vocacional), concurso de juego de negocios virtuales para estudiantes de 3° y 4° Medio, transportadores de vitamina C en espermatozoides de mamíferos, escuela de verano en matemáticas y escuela de verano en física. Distinguiendo solo un programa con un foco de atención vocacional, el Preuniversitario San Francisco.

El análisis de las experiencias discontinuas da cuenta que las intencionalidades están mediadas por las necesidades, contextos y niveles de donde se originan, así como de los propósitos y efectos que esperan producir. Al respecto, podemos nombrar las que se consideraron más relevantes por las instituciones participantes de este estudio:

- Desarrollar competencias específicas en el área de la especialidad (geometría fractal, programación, álgebra lineal, matemáticas, física, economía, negocios);
- Desarrollar competencias genéricas, como el pensamiento lógico y abstracto, trabajo en equipo para aumentar el capital social entre estudiantes de enseñanza media y universitaria, habilidades de liderazgo;
- Reducir la brecha de desigualdad en el acceso a la educación superior (posibilidad de prepararse para rendir la PSU);
- Entregar reforzamiento y técnicas de estudio para enfrentar con éxito la prueba de selección universitaria;
- Informar y motivar a los estudiantes respecto de las posibilidades de acceso a la educación superior y las alternativas de financiamiento universitario. (actividades lúdicas, juego de negocios para estudiantes de enseñanza media, etc.);
- Orientar a los estudiantes en el reconocimiento de su vocación e informar las posibilidades profesionales;
- Atraer a los estudiantes de mayor rendimiento en la enseñanza media;
- Mejorar el posicionamiento en los Liceos que más alumnos aportan a las carreras de Contador Auditor e Ingeniería Comercial;
- Identificar potenciales alumnos que tengan vocación por el área de los negocios;
- Integrar a estudiantes de enseñanza básica y media a conocer de cerca el trabajo científico, desarrollando temas de investigación bajo la asesoría de docentes de la universidad (mostrar ambientes de trabajo en el laboratorio).

La información proporcionada por las universidades que registran experiencias discontinuadas, tendientes a facilitar la articulación de alumnos de

enseñanza media después del ingreso a la universidad no fue tan diferente al análisis anterior, sino más bien se advierte un alto nivel de convergencia y complementariedad. En estas experiencias se señala que los estudiantes de primer año universitario ingresan con:

- Bajos puntajes de selección en las áreas básicas de matemática y lenguaje;
- Estrategias de aprendizaje basadas en memoria y repetición;
- Currículo de enseñanza media incompleto;
- Baja autoestima académica;
- Sin hábitos de estudio.

A ello se agrega profesores con uso de metodologías tradicionales o basadas en exposición de contenidos.

En síntesis, en el cuadro 11 se resume la intencionalidad que tenían estas experiencias discontinuadas, desarrolladas antes y después del ingreso a la universidad:

CUADRO 11

INTENCIONALIDAD DE EXPERIENCIAS DISCONTINUAS DESARROLLADAS ANTES Y DESPUÉS DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Antes del Ingreso	Después del Ingreso
Competencias específicas	Competencias específicas (diagnóstico y mejora)
Competencias genéricas	Competencias genéricas
Diversidad en las condiciones y mecanismos de acceso	Tutorías
Desarrollar técnicas de estudio	Oportunidad de avance curricular
Informar y motivar	Optimizar indicadores académicos
Orientar vocacionalmente	Mejora de metodologías docentes
Detectar vocación específica	
Crear redes de apoyo entre los alumnos de colegios, los alumnos de la universidad y los académicos	
Atraer estudiantes de mayor rendimiento	
Conocer trabajo universitario/infraestructura	

Se evidencia que el diagnóstico realizado por las instituciones antes del ingreso es coherente con las experiencias desarrolladas posteriormente, dado que apuntan a fortalecer las mismas debilidades con que ingresan los estudiantes a las universidades.

### ***Dependencia institucional y actores involucrados***

En relación a las unidades participantes, se aprecia que las más implicadas con las experiencias discontinuadas, desarrolladas antes del ingreso a las universidades, son las facultades (3), seguidas de los departamentos (2), luego institutos (1) y carreras (1).

CUADRO 12

UNIDADES ORGANIZACIONALES PARTICIPANTES ANTES Y DESPUÉS EN EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN DISCONTINUADAS

Momento	Dirección de Docencia	Facultad	Instituto	Departamento	Carrera	Total
Antes	-	3	1	2	1	7
Después	2	-	-	-	1	3

Respecto a los actores participantes que se involucraron en estas experiencias son fundamentalmente académicos (presentes en seis de los programas), pertenecientes a distintos niveles organizacionales y estudiantes universitarios (en dos programas), participando en una de las experiencias ambos.

En general, se aprecia que en estas experiencias, tanto antes como después del ingreso a la universidad, participaron distintos niveles institucionales y los actores fueron no solo académicos sino también estudiantes universitarios (Cuadros 12 y 13).

CUADRO 13

ACTORES INVOLUCRADOS EN EXPERIENCIAS DISCONTINUADAS, DESARROLLADAS ANTES Y DESPUÉS DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Experiencias	Académico	Académico y estudiante	Estudiante universitario	Total
Antes	5	1	1	7
Después	1	2	-	3

### *Razones de la discontinuidad de las experiencias*

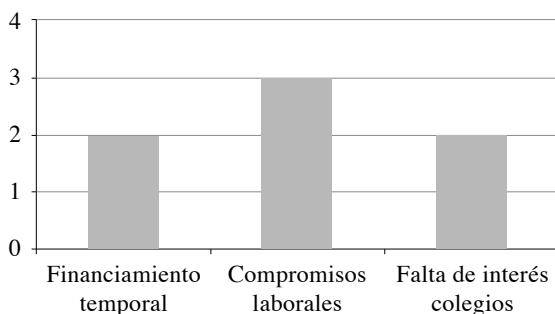
A continuación, se exponen las razones que las instituciones informantes aducen como causas del término de las experiencias efectuadas. Para estos efectos, se presentarán separadamente las razones entregadas para la discontinuidad de las experiencias realizadas antes del ingreso de los estudiantes a la universidad de las razones dadas para la discontinuidad de las experiencias desarrolladas después del ingreso de los estudiantes a la universidad:

Entre las razones dadas para la discontinuidad de las experiencias llevadas a cabo antes del ingreso a la universidad se pueden citar las siguientes:

- **Financiamiento temporal.** Estas experiencias fueron financiadas a través de un fondo concursable (FDI, Explora), pero no estuvieron dentro de una política institucional que asegurara un financiamiento permanente.
- **Compromisos laboral de académicos y estudiantes.** Las obligaciones y compromisos laborales de los académicos no hizo posible seguir destinando tiempo a estas experiencias de carácter voluntario y, al igual los estudiantiles colaboradores no disponían de tiempo suficiente.
- **Falta de interés de colegios invitados a participar.** Escaso interés de parte de los colegios invitados a participar en este tipo de experiencias, argumentando diversos motivos.

GRÁFICO 3

NÚMERO DE EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN DESARROLLADAS ANTES DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD SEGÚN RAZONES DE LA DISCONTINUIDAD



Entre las razones dadas para la discontinuidad de las experiencias desarrolladas después del ingreso a la universidad se pueden señalar las siguientes:



- **Reemplazo de la experiencia.** La principal razón de la discontinuidad obedeció a la necesidad de generar un programa integral que promueva los procesos de transición a la vida universitaria.
- **Falta de efectividad.** La experiencia de transición se discontinuó, porque en general no hubo una mejora de los indicadores académicos debido a que:
  - Los alumnos presentan una base muy precaria.
  - En los test de diagnósticos aplicados se encontró un bajo número de respuestas correctas y alto índice de respuestas incorrectas y en blanco, lo cual se debe a que los contenidos no son tratados en enseñanza media o los alumnos cuentan con un grado de comprensión insuficiente de acuerdo al programa.
  - Existe una gran deficiencia en comprensión de lectura y razonamiento matemático.
  - Se hace necesario complementar el reforzamiento del área de formación de ciencias básicas con:
    - ◊ Talleres de lógica y de desarrollo personal, a lo menos, durante el primer semestre académico.
    - ◊ Electivos y/o talleres obligatorios que enseñen al estudiante a formar hábitos y técnicas de estudio, redacción y ortografía.
    - ◊ Talleres que enseñen al estudiante a organizar su tiempo para lograr un aprendizaje de mejor calidad.
    - ◊ Talleres que enseñen al estudiante a fortalecer su autoestima, disminuir su inseguridad y mejorar su concentración.
    - ◊ Confeccionar material guía adicional que esté disponible en biblioteca para las asignaturas de primer o segundo semestre de los alumnos participantes del plan remedial.
    - ◊ Contemplar un tiempo mínimo para desarrollar el programa de nivelación, el cual utilizará horas teóricas y prácticas de la asignatura intervenida, considerando un porcentaje en la evaluación final de esta.
    - ◊ Aplicar a los estudiantes una prueba, post plan remedial, que permita cuantificar el nivel de conocimientos logrados.
  - El Programa “remedial” se sumaba al tiempo de desarrollo de la asignatura propia del plan de estudios que el alumno estaba desarrollando (Cálculo 1, Álgebra 1, Química 1) por lo que los estudiantes empezaron a desertar a las clases de apoyo.
  - Luego de la aplicación de este programa se detecta que no causa un significativo impacto en los porcentajes de aprobación, ya que los alumnos/as asistían en forma voluntaria por lo que se piensa que el interés y la motivación por aprender es lo que les hubiese permitido aprobar las asignaturas existiendo o no este laboratorio.
  - El Programa consideraba un taller de matemática que básicamente mantenía los mismos objetivos del laboratorio de matemática.

- **Financiamiento.** Entre las causas asociadas al financiamiento se indican:
  - Se discontinuó fundamentalmente por falta de financiamiento.
  - Indispensable formar un equipo de trabajo (tutores) y contar con recursos humanos, financieros e infraestructura (tiempo y salas) que permitan el logro de los objetivos propuestos.

El cuadro 14 muestra el número de proyectos o programas según las razones entregadas para explicar su discontinuidad.

CUADRO 14

RAZONES DE LA DISCONTINUIDAD DE LAS EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN DESARROLLADAS ANTES Y DESPUÉS DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Experiencias	Financiamiento temporal	Compromiso laboral	Falta interés de colegios	Reemplazo de experiencia	Falta efectividad experiencia	Total
Antes	2	3	2	-	-	7
Después	1	-	-	1	1	3
Total	3	3	2	1	1	10

#### ALGUNOS COMENTARIOS A MODO DE CONCLUSIÓN

La articulación de la enseñanza media y la educación superior, para las universidades integrantes de este estudio, constituye un tema relevante. Por ello, guiadas por su vocación pública y desde diferentes aproximaciones a una educación inclusiva, desarrollan acciones para disminuir las inequidades, que se producen en este proceso.

Dan cuenta de lo anterior los ejemplos referidos a la atención de talentos, los que se orientan a trabajar con estudiantes provenientes de establecimientos educacionales que atienden sectores desfavorecidos de establecimientos municipalizados, a los que se brinda la oportunidad de desarrollar capacidades que en el medio escolar actual no es posible cultivar y fomentar. Otro ejemplo, visualizado en las universidades informantes de este estudio, son las distintas experiencias de fortalecimiento de competencias básicas, orientadas a estudiantes con déficit académico, con el propósito de dotarlos de las competencias necesarias que de manera efectiva les permita, en el menor tiempo posible, estar en condiciones de igualdad respecto de sus compañeros.

Si bien las universidades en su esfuerzo por hacerse cargo de estos temas de inclusión y equidad adoptan acciones y posturas que relevan e incluso, reconocen en sus planes u orientaciones estratégicas, no menos cierto es que en las operaciones presupuestarias esta “ocupación” no se refleja con la misma

relevancia, quedando algunas experiencias condicionadas al logro de recursos adicionales o externos, con los consecuentes vaivenes. Muchas de las experiencias, particularmente las discontinuadas, dan cuenta tanto de las limitaciones presupuestarias como de la falta de recursos humanos, que son los que finalmente terminan condicionando la implementación de diversas iniciativas.

Una característica transversal tanto en las experiencias de articulación antes del ingreso como después del ingreso a las universidades es que se evidencia una debilidad en aspectos vinculados a indicadores de seguimiento y monitoreo de las mismas. Asimismo, la evaluación de impacto de las experiencias es una tarea pendiente y una necesidad, dado el aumento que se observa en el número de iniciativas como en el incremento de los recursos que se están inyectando al sistema.

La atención puesta sobre indicadores de resultados que la política pública ha instalado, como por ejemplo los procesos de acreditación, entre otras razones, ha motivado y generado en las instituciones de educación superior la urgencia y necesidad de considerar y atender temas como índices de aprobación, tasas de retención, tasas de egreso, tiempos de titulación, entre otros. Así, las experiencias de articulación reconocidas en este estudio se plantean como propuestas de acciones concretas y directas en relación a mejoras en este sentido.

Interesa relevar dos características observadas en las experiencias estudiadas, por una parte la variedad de intencionalidades que se aprecian y por otra, la multiplicidad de intencionalidades contenidas en cada una de las iniciativas.

El trabajo desarrollado por las universidades coexiste con un sistema de admisión de características homogéneas, que no reconoce particularidades entre quienes viven este tránsito y, asociado a este, se estructura un sistema que sirve de base para el financiamiento de la educación superior que, por los incentivos planteados en esa lógica, genera condiciones de desincentivo o que, por decirlo de alguna forma, resultan contradictorios con el propósito y esfuerzo que se realiza para facilitar esta articulación.

Se observa, en el último tiempo, un incremento en el número de iniciativas de articulación impulsadas por las universidades; en este marco, resulta relevante generar espacios de intercambio que posibiliten aprender de las experiencias hasta ahora desarrolladas, para orientar líneas y ámbitos de acción en las iniciativas que se impulsen.

El análisis de las experiencias de articulación previas al ingreso a la universidad, da cuenta de dos aspectos que favorecen la perdurabilidad de las iniciativas. Por una parte, brindan reales espacios de orientación vocacional y de conocimiento de las carreras y, por otra permiten a las universidades hacerse presentes y difundir sus carreras entre los potenciales postulantes, para así iniciar procesos de fidelización temprana.

## ANEXO 1. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

### EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE TRANSICIÓN HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS

#### **Iniciativas antes del ingreso a la universidad**

Nombre Universidad

Nombre del Proyecto o Programa

Nombre(s)/Cargo(s) responsables del Proyecto o Programa

#### **Para el proyecto o programa señale:**

Descripción (propósito y orientaciones)

Objetivos (general y específicos)

Actividades o acciones previstas o desarrolladas

#### **Participantes (Marque con X las que corresponda)**

Docentes     Instructores     Estudiantes     Otros

#### **En convenio con establecimientos de enseñanza media o**

#### **Dirección de Educación (Marque X)**

Sí     No

#### **Coordinación (Marque con X las que corresponda)**

Universidad     Establecimiento enseñanza media

#### **Etapas en la que se encuentra (Marque con X las que corresponda)**

Diseño     Implementación     Consolidado     Finalizado

Año de inicio  N° de veces que se ha ejecutado

**Iniciativa (Marque con X las que corresponda)**

Institucional  Facultad  Departamento

Escuela o Carrera  Otra

**Alineamiento con las políticas y planes institucionales  
(Plan de Desarrollo, PEI, otros) (Marque X)**

Sí  No

**Infraestructura utilizada para su desarrollo  
(Marque con X las que corresponda)**

Universidad  Establecimiento enseñanza media  Otro

Fuente de financiamiento y recursos considerados en pesos

Duración de la actividad (en meses)

Período del año en que se realiza la actividad (nombrar los meses)

**Modalidad en la que se imparte (marque X)**

Presencial  A distancia  Mixta

**La actividad tiene relación con los intereses vocacionales  
del estudiante (marque X)**

Sí  No

Impacto esperado (metas e indicadores de logro definidos para evaluar el  
proyecto o programa)

Dispositivos de evaluación y control (monitoreo)

Antecedentes estadísticos de resultados

Énfasis del programa (solo aspectos académicos o también psicosociales, por ejemplo)

**El proyecto ha sistematizado información con fines de estudios (diagnósticos y resultados, aspectos familiares) (marque X)**

Sí

No

Caracterización de los estudiantes que ingresan al proyecto o programa (perfil de ingreso)

Caracterización de los estudiantes que egresan al proyecto o programa (perfil de egreso)

Mecanismos de motivación de la universidad a los egresados del proyecto o programa

Sistema o indicadores de seguimiento de los estudiantes participantes del proyecto o programa (rendimiento, carreras de postulación, puntaje pruebas de selección,...)

Principales elementos facilitadores del proyecto o programa

Principales elementos obstaculizadores del proyecto o programa

EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE TRANSICIÓN HACIA LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS

**Iniciativas despues del ingreso a la universidad**

Nombre Universidad

Nombre del Proyecto o Programa

Nombre(s)/Cargo(s) responsables del proyecto o programa

**Para el proyecto o programa señale:**

Descripción (propósito y orientaciones)

Objetivos (general y específicos)

Actividades o acciones previstas o desarrolladas

**Participantes (Marque con X las que corresponda)**

Docentes     Instructores     Estudiantes     Otros

**Coordinación (Marque con X las que corresponda)**

Universidad     Establecimiento enseñanza media

**Etaapa en la que se encuentra (Marque con X las que corresponda)**

Diseño     Implementación     Consolidado     Finalizado

Año de inicio     N° de veces que se ha ejecutado

**Iniciativa (Marque con X las que corresponda)**

Institucional  Facultad  Departamento

Escuela o Carrera  Otra

**Alineamiento con las políticas y planes institucionales  
(Plan de Desarrollo, PEI, otros) (Marque X)**

Sí  No

**Infraestructura utilizada para su desarrollo  
(Marque con X las que corresponda)**

Fuente de financiamiento y recursos considerados en pesos

Duración de la actividad (en meses)

Período del año en que se realiza la actividad (nombrar los meses)

**Modalidad en la que se imparte (marque X)**

Presencial  A distancia  Mixta

Relación con la carrera que cursa el estudiante (reconociendo créditos para el plan de estudios,.....)

Impacto esperado (metas e indicadores de logro definidos para evaluar el proyecto o programa)

Dispositivos de evaluación y control (monitoreo)

Antecedentes estadísticos de resultados



Énfasis del programa (solo aspectos académicos o también psicosociales, por ejemplo)

**El proyecto ha sistematizado información con fines de estudios (diagnósticos y resultados, aspectos familiares) (marque X)**

Sí

No

Caracterización de los estudiantes que ingresan al proyecto o programa (perfil de ingreso)

Caracterización de los estudiantes que egresan al proyecto o programa (perfil de egreso)

Sistema o indicadores de seguimiento de los estudiantes participantes del proyecto o programa (rendimiento, permanencia,...)

Principales elementos facilitadores del proyecto o programa

Principales elementos obstaculizadores del proyecto o programa

## EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE TRANSICIÓN HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS

### Iniciativas discontinuadas antes del ingreso a la universidad

#### *Introducción*

Teniendo como norte aportar al mejoramiento continuo de la calidad y equidad en la educación superior, un grupo de universidades del Consejo de Rectores (\*) coordinadas por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), se encuentra desarrollando el proyecto FDI 2009 denominado “El proceso de Transición entre Educación Media y Superior”.

Este proyecto intenta describir y explicar las implicancias de transitar, entendido como un conjunto de acciones y etapas que se dan en el paso entre el egreso de la enseñanza media –ya sea científico humanista o técnico profesional– a la incorporación a la universidad, en calidad de estudiante.

Desde el punto de vista de la universidad, se refiere al conjunto de acciones intencionadas que se realizan durante el período de transición, con el propósito de facilitar la integración de los estudiantes a ella.

El análisis se realizará desde la perspectiva universitaria y teniendo presente como criterio de referencia la pregunta ¿qué se puede hacer desde la universidad para que esta transición sea más inclusiva, expedita y eficiente, como asimismo, menos problemática, y discriminatoria para todos los estudiantes que acceden a la educación superior? Del mismo modo, interesa explicar su efecto con los resultados de aprendizaje, desde la interrogante: ¿Cómo se pueden obtener mejores resultados para los que ingresan al sistema, que impacten favorablemente su permanencia en su proceso formativo?

Para dar respuesta a los objetivos del presente estudio nos interesa conocer las iniciativas que su universidad ha impulsado en esta línea, las cuales hemos organizado en dos espacios temporales:

- a) Antes del ingreso del estudiante a la universidad
- b) Después del ingreso del estudiante a la universidad

Nombre universidad

Nombre del proyecto o programa discontinuado

Unidad responsable del proyecto o programa discontinuado

Descripción (propósito y orientaciones)

Objetivos (general y específicos)

Razones de la discontinuidad del proyecto o programa

Muchas gracias

## EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE TRANSICIÓN HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS

### Iniciativas discontinuadas despues del ingreso a la universidad

#### *Introducción*

Teniendo como norte aportar al mejoramiento continuo de la calidad y equidad en la educación superior, un grupo de universidades del Consejo de Rectores (\*) coordinadas por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), se encuentra desarrollando el proyecto FDI 2009 denominado “El proceso de Transición entre Educación Media y Superior”.

Este proyecto intenta describir y explicar las implicancias de transitar, entendido como un conjunto de acciones y etapas que se dan en el paso entre el egreso de la enseñanza media –ya sea científico humanista o técnico profesional– a la incorporación a la universidad, en calidad de estudiante.

Desde el punto de vista de la universidad, se refiere al conjunto de acciones intencionadas que se realizan durante el período de transición, con el propósito de facilitar la integración de los estudiantes a ella.

El análisis se realizará desde la perspectiva universitaria y teniendo presente como criterio de referencia la pregunta ¿qué se puede hacer desde la universidad para que esta transición sea más inclusiva, expedita y eficiente, como asimismo, menos problemática, y discriminatoria para todos los estudiantes que acceden a la educación superior? Del mismo modo, interesa explicar su efecto con los resultados de aprendizaje, desde la interrogante: ¿Cómo se pueden obtener mejores resultados para los que ingresan al sistema, que impacten favorablemente su permanencia en su proceso formativo?

Para dar respuesta a los objetivos del presente estudio nos interesa conocer las iniciativas que su universidad ha impulsado en esta línea, las cuales hemos organizado en dos espacios temporales:

- c) Antes del ingreso del estudiante a la universidad
- d) Después del ingreso del estudiante a la universidad

Nombre universidad

Nombre del proyecto o programa discontinuado

Unidad responsable del proyecto o programa discontinuado

Descripción (propósito y orientaciones)

Objetivos (general y específicos)

Razones de la discontinuidad del proyecto o programa

Muchas gracias

EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE TRANSICIÓN HACIA LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS

**Iniciativas antes del ingreso a la universidad**

Nombre universidad

Nombre del proyecto o programa

Nombre(s)/cargo(s) responsables del proyecto o programa

**Para el proyecto o programa señale:**

Descripción (propósito y orientaciones)

Objetivos (general y específicos)

Actividades o acciones previstas o desarrolladas

**Participantes (Marque con X las que corresponda)**

Docentes     Instructores     Estudiantes     Otros

**En convenio con establecimientos de enseñanza media o**

**Dirección de Educación (Marque X)**

Sí     No

**Coordinación (Marque con X las que corresponda)**

Universidad     Establecimiento enseñanza media

**Etapas en la que se encuentra (Marque con X las que corresponda)**

Diseño     Implementación     Consolidado     Finalizado

Año de inicio  N° de veces que se ha ejecutado

**Iniciativa (Marque con X las que corresponda)**

Institucional  Facultad  Departamento

Escuela o Carrera  Otra

**Alineamiento con las políticas y planes institucionales  
(Plan de Desarrollo, PEI, otros) (Marque X)**

Sí  No

**Infraestructura utilizada para su desarrollo  
(Marque con X las que corresponda)**

Universidad  Establecimiento enseñanza media  Otro

Fuente de financiamiento y recursos considerados en pesos

Duración de la actividad (en meses)

Período del año en que se realiza la actividad (Nombrar los meses)

**Modalidad en la que se imparte (marque X)**

Presencial  A distancia  Mixta

**La actividad tiene relación con los intereses vocacionales  
del estudiante (marque X)**

Sí  No

Impacto esperado (metas e indicadores de logro definidos para evaluar el  
proyecto o programa)

Dispositivos de evaluación y control (monitoreo)

Antecedentes estadísticos de resultados

Énfasis del programa (solo aspectos académicos o también psicosociales, por ejemplo)

**El proyecto ha sistematizado información con fines de estudios (diagnósticos y resultados, aspectos familiares) (marque X)**

Sí

No

Caracterización de los estudiantes que ingresan al proyecto o programa (perfil de ingreso)

Caracterización de los estudiantes que egresan del proyecto o programa (perfil de egreso)

Mecanismos de motivación de la universidad a los egresados del proyecto o programa

Sistema o indicadores de seguimiento de los estudiantes participantes del proyecto o programa (rendimiento, carreras de postulación, puntaje pruebas de selección,...)

Principales elementos facilitadores del proyecto o programa

Principales elementos obstaculizadores del proyecto o programa



EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE TRANSICIÓN HACIA LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS

**Iniciativas despues del ingreso a la universidad**

Nombre universidad

Nombre del proyecto o programa

Nombre(s)/Cargo(s) responsables del proyecto o programa

**Para el proyecto o programa señale:**

Descripción (propósito y orientaciones)

Objetivos (general y específicos)

Actividades o acciones previstas o desarrolladas

**Participantes (Marque con X las que corresponda)**

Docentes     Instructores     Estudiantes     Otros

**Coordinación (Marque con X las que corresponda)**

Universidad     Establecimiento enseñanza media

**Etapas en la que se encuentra (Marque con X las que corresponda)**

Diseño     Implementación     Consolidado     Finalizado

Año de inicio     N° de veces que se ha ejecutado

**Iniciativa (Marque con X las que corresponda)**

Institucional  Facultad  Departamento

Escuela o Carrera  Otra

**Alineamiento con las políticas y planes institucionales  
(Plan de Desarrollo, PEI, otros) (Marque X)**

Sí  No

**Infraestructura utilizada para su desarrollo  
(Marque con X las que corresponda)**

Fuente de financiamiento y recursos considerados en pesos

Duración de la actividad (en meses)

Período del año en que se realiza la actividad (Nombrar los meses)

**Modalidad en la que se imparte (marque X)**

Presencial  A distancia  Mixta

Relación con la carrera que cursa el estudiante (reconociendo los créditos para el plan de estudios,.....)

Impacto esperado (metas e indicadores de logro definidos para evaluar el proyecto o programa)

Dispositivos de evaluación y control (monitoreo)

Antecedentes estadísticos de resultados

Énfasis del programa (solo aspectos académicos o también psicosociales, por ejemplo)

**El proyecto ha sistematizado información con fines de estudios (diagnósticos y resultados, aspectos familiares) (marque X)**

Sí

No

Caracterización de los estudiantes que ingresan al proyecto o programa (perfil de ingreso)

Caracterización de los estudiantes que egresan del proyecto o programa (perfil de egreso)

Sistema o indicadores de seguimiento de los estudiantes participantes del proyecto o programa (rendimiento, permanencia,...)

Principales elementos facilitadores del proyecto o programa

Principales elementos obstaculizadores del proyecto o programa

## EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE TRANSICIÓN HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS

### Iniciativas discontinuadas antes del ingreso a la universidad

#### *Introducción*

Teniendo como norte aportar al mejoramiento continuo de la calidad y equidad en la educación superior, un grupo de universidades del Consejo de Rectores (\*) coordinadas por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), se encuentra desarrollando el proyecto FDI 2009 denominado “El proceso de transición entre educación media y superior”.

Este proyecto intenta describir y explicar las implicancias de transitar, entendido como un conjunto de acciones y etapas que se dan en el paso entre el egreso de la enseñanza media –ya sea científico humanista o técnico profesional– a la incorporación a la universidad, en calidad de estudiante.

Desde el punto de vista de la universidad, se refiere al conjunto de acciones intencionadas que se realizan durante el período de transición, con el propósito de facilitar la integración de los estudiantes a ella.

El análisis se realizará desde la perspectiva universitaria y teniendo presente como criterio de referencia la pregunta ¿qué se puede hacer desde la universidad para que esta transición sea más inclusiva, expedita y eficiente, como asimismo, menos problemática, y discriminatoria para todos los estudiantes que acceden a la educación superior? Del mismo modo, interesa explicar su efecto con los resultados de aprendizaje, desde la interrogante: ¿Cómo se pueden obtener mejores resultados para los que ingresan al sistema, que impacten favorablemente su permanencia en su proceso formativo?

Para dar respuesta a los objetivos del presente estudio nos interesa conocer las iniciativas que su universidad ha impulsado en esta línea, las cuales hemos organizado en dos espacios temporales:

- e) Antes del ingreso del estudiante a la universidad
- f) Después del ingreso del estudiante a la universidad

Nombre universidad

Nombre del proyecto o programa discontinuado

Unidad responsable del proyecto o programa discontinuado

Descripción (propósito y orientaciones)

Objetivos (general y específicos)

Razones de la discontinuidad del proyecto o programa

Muchas gracias

## EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE TRANSICIÓN HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS

### **Iniciativas discontinuadas despues del ingreso a la universidad**

#### ***Introducción***

Teniendo como norte aportar al mejoramiento continuo de la calidad y equidad en la educación superior, un grupo de universidades del Consejo de Rectores (\*) coordinadas por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), se encuentra desarrollando el proyecto FDI 2009 denominado “El proceso de transición entre educación media y superior”.

Este proyecto intenta describir y explicar las implicancias de transitar, entendido como un conjunto de acciones y etapas que se dan en el paso entre el egreso de la enseñanza media –ya sea científico humanista o técnico profesional– a la incorporación a la universidad, en calidad de estudiante.

Desde el punto de vista de la universidad, se refiere al conjunto de acciones intencionadas que se realizan durante el período de transición, con el propósito de facilitar la integración de los estudiantes a ella.

El análisis se realizará desde la perspectiva universitaria y teniendo presente como criterio de referencia la pregunta ¿qué se puede hacer desde la universidad para que esta transición sea más inclusiva, expedita y eficiente, como asimismo, menos problemática, y discriminatoria para todos los estudiantes que acceden a la educación superior? Del mismo modo, interesa explicar su efecto con los resultados de aprendizaje, desde la interrogante: ¿Cómo se pueden obtener mejores resultados para los que ingresan al sistema, que impacten favorablemente su permanencia en su proceso formativo?

Para dar respuesta a los objetivos del presente estudio nos interesa conocer las iniciativas que su universidad ha impulsado en esta línea, las cuales hemos organizado en dos espacios temporales:

- g) Antes del ingreso del estudiante a la universidad
- h) Después del ingreso del estudiante a la universidad

Nombre universidad

Nombre del proyecto o programa discontinuado

Unidad responsable del proyecto o programa discontinuado

Descripción (propósito y orientaciones)

Objetivos (general y específicos)

Razones de la discontinuidad del proyecto o programa

Muchas gracias





# ANÁLISIS DE LAS VÍAS DE ADMISIÓN A LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

ANAHÍ CÁRCAMO\*  
BRIDE FUGELLIE\*  
CLAUDIA OLIVA\*  
CRISTIAN CUEVAS\*  
ELENA ESPINOZA\*  
ELIA MELLA\*  
JUAN CARLOS JUDIKIS\*  
MARÍA JOSÉ SANDOVAL\*  
MARIO LETELIER\*  
PAULA DROGUETT\*

## INTRODUCCIÓN

Esta sección presenta, en primer lugar, las principales características del sistema de admisión regular vigente a nivel nacional, representado por la Prueba de Selección Universitaria (PSU, la cual es utilizada desde 2003 por las universidades chilenas para seleccionar a sus postulantes. Además se presentan algunas estadísticas pertinentes.

En segundo lugar, se presenta un diagnóstico y análisis de las vías de admisión especiales que presentan las universidades estudiadas. Estas corresponden al tipo de ingreso que establece condiciones especiales de postulación e ingreso, que son determinadas por cada universidad o responden a políticas nacionales en educación superior. Dentro de estas, cabe mencionar que existen universidades que presentan vías que tienen interdependencia de la Prueba de Selección Universitaria, es decir, que explicitan como requisito de admisión haber rendido la PSU y otras universidades que no lo explicitan como requisito.

En tercer término, se analizó el sistema de becas de excelencia académica en apoyo a los nuevos estudiantes.

---

\* Anahí Cárcamo, Jefa de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Magallanes; Bride Fugellie, Académica de la Universidad de Magallanes; Claudia Oliva, Investigadora del CICES de la Universidad de Santiago de Chile; Cristian Cuevas, Analista de Proyectos del CICES, de la Universidad de Santiago de Chile; Elena Espinoza, Unidad de Apoyo al Aprendizaje de los Estudiantes de Pregrado de la Universidad Austral de Chile; Elia Mella, Académica de la Universidad de Magallanes; Juan Carlos Judikis, Decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Magallanes; María José Sandoval, Investigadora del CICES de la Universidad de Santiago de Chile; Mario Letelier, Director del CICES de la Universidad de Santiago de Chile; Paula Droguett, Académica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

## SISTEMA DE INGRESO REGULAR

### Características

El Sistema Nacional de Admisión que se utiliza en Chile está regulado por el Honorable Consejo de Rectores (CRUCH), entidad compuesta por 25 universidades públicas-tradicionales más prestigiosas del país y su principal función en este sistema es velar por el cumplimiento de los requerimientos de calidad de los postulantes a la educación superior.

El sistema propone un método para la selección y admisión de los futuros estudiantes universitarios. Se diseñó un sistema de carácter científico, técnicamente válido, confiable y objetivo que permitiera medir el perfil intelectual de los postulantes e identificar a los candidatos que estuvieran en condiciones de soportar las exigencias del estudio al que se verían enfrentados y afrontar con reales probabilidades de éxito, la rigurosidad impuesta por las actividades inherentes a estas universidades.

El primer instrumento general de medición, se llamó Prueba de Aptitud Académica (PAA), que basada en investigaciones efectuadas por especialistas de la Universidad de Chile, se aplicó por primera vez en enero de 1967 cambiando la prueba de selección anterior conducente al grado de Bachiller. Posteriormente, desde 1990 hasta el año 2002, las universidades del H. Consejo de Rectores realizaron numerosos estudios y análisis sobre el comportamiento de la llamada “Batería de Selección” (PAA; Pruebas de Conocimientos Específicos; Notas de Enseñanza Media), a fin de garantizar su permanente actualización y perfeccionamiento, con el propósito de mantener su vigencia en el tiempo. Como resultado de este permanente trabajo, y dados los numerosos cambios observados, tanto en la educación nacional como en la sociedad global, en el año 2002 se concordó en la necesidad de generar nuevas Pruebas de Selección Universitaria, denominadas PSU, en reemplazo de la PAA.

Desde el año 2003, se emplea una nueva batería de pruebas para seleccionar a los estudiantes que ingresan a sus carreras. Ella está compuesta por cuatro pruebas llamadas Pruebas de Selección Universitaria - PSU, las que son desarrolladas, administradas, aplicadas y reportadas por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE). El DEMRE es el organismo técnico de la Universidad de Chile responsable del desarrollo y construcción de instrumentos de evaluación y medición de las capacidades y habilidades de los egresados de la enseñanza media; la aplicación de dichos instrumentos y la realización de una selección inter universitaria a nivel nacional en forma objetiva, mecanizada, pública e informada. A su vez, es el organismo encargado de la administración del sistema de selección a la educación superior.

La PSU contiene instrumentos de evaluación educacional que miden la capacidad de razonamiento de los postulantes egresados de la enseñanza media, teniendo como medio, los contenidos del Plan de Formación General de lenguaje y comunicación, de matemática, de historia y ciencias sociales y de ciencias. Esta última incluye a biología, física y química. Los candidatos

deben rendir en forma obligatoria lenguaje y comunicación y matemática, y elegir entre historia y ciencias sociales y ciencias. Sin embargo, si lo estiman, pueden optar por las cuatro pruebas.

Cabe hacer notar que dos fueron las razones principales que sustentaron la generación de la PSU. La primera, era contar con pruebas que, basadas en la experiencia curricular de la enseñanza media (proceso ajeno al H. Consejo de Rectores) sean capaces de predecir de algún modo el rendimiento académico de los alumnos que ingresan a la universidad; y la segunda, es la necesidad de cautelar la mejor formación básica integral de los estudiantes que se incorporan a nuestras universidades.

Dichas cuatro pruebas tendrán como referente, desde su primera aplicación, el currículo común de los cuatro años de la educación secundaria. La incorporación de estos contenidos será gradual y se determinará en conjunto con el sistema escolar.

La selección de preguntas es elaborada a través de una metodología específica desarrollada por destacados académicos que conforman una comisión técnica multidisciplinaria.

El sistema de selección y admisión a las Universidades del CRUCH debe cumplir con los siguientes requisitos para su correcta aplicación:

- Ser nacional: Contar con una red de secretarías de admisión que permitan atender a los postulantes en sus comunas de residencia a lo largo del país;
- Ser interuniversitario: que estén incorporadas todas las universidades del H. Consejo de Rectores que interactúan coordinadamente;
- Ser simultáneo y económico: cada etapa del proceso de admisión se regula con una normativa, válida para todas las instituciones participantes, lo que se traduce en un sistema de selección de menor costo para los postulantes y para las instituciones;
- Ser objetivo: todos los postulantes se someten a los mismos procedimientos de corrección computacional; sus resultados son independientes de quien corrige, la asignación de puntajes se realiza sobre la base de métodos estadístico-matemáticos de acuerdo con el rendimiento observado en el grupo total de postulantes, donde todos los antecedentes de selección se transforman a una escala común de puntaje estándar, permitiendo compararlos entre sí, y la selección se efectúa conforme a los requisitos de ingreso de cada carrera, ponderados según lo establecido por cada universidad;
- Ser dinámico: cada uno de los elementos que lo constituye está en permanente evaluación, perfeccionamiento y readecuación;
- Ser flexible: se adapta periódicamente a las exigencias de las distintas universidades que lo integran;
- Ser transparente, informado y publicitado: tanto las normas y condiciones del sistema así como los requisitos de selección, el número de vacantes disponibles, los resultados de las pruebas y de la selección, y sus ponderaciones, son establecidos en forma previa, anticipada y anunciadas públicamente a través de la prensa escrita y vía internet.

## Estadísticas principales<sup>92</sup>

En términos de número de inscritos, el proceso de admisión para el año académico 2010 registró un aumento de 2,9% respecto del año anterior que registró 285.325 inscritos.

El gobierno a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), otorgó un total de 186.504 becas a postulantes pertenecientes a los sectores más vulnerables de la población y que cursaron sus estudios en establecimientos educacionales municipales o particulares subvencionados.

A continuación se expondrán las principales estadísticas correspondientes al período académico 2010, extraídos de las fuentes oficiales nacionales DEMRE y Consejo Nacional de Educación.

El DEMRE es el organismo que se encarga del proceso de admisión. Este proceso incluye la aplicación de la PSU, la entrega de resultados, la postulación a las universidades y posteriormente los resultados de los estudiantes seleccionados en las universidades del Consejo de Rectores. El proceso de postulación es voluntario para los estudiantes y depende de sus resultados PSU y los requisitos que las universidades establezcan. Posteriormente se realiza la selección de los mejores postulantes que cumplen los requisitos y esto se publica en el medio nacional. Finaliza el proceso de admisión cuando posterior a la selección, el estudiante acepta su puesto y se matricula en la universidad.

### CUADRO N° 1

#### PARTICIPANTES DEL PROCESO DE ADMISIÓN SEGÚN AÑO DE EGRESO

Etapas	Promoción 2009	Promociones anteriores	Total	% Año/total
Inscritos	206.801	78.524	285.325	72.5
Rinden PSU	178.979	72.655	251.634	71.1
Postularon	52.219	35.656	87.875	59.4
Seleccionados (*)	39.924	27.089	67.013	59.6
Matriculados (*)	30.401	21.065	51.466	59.1

(\*) Seleccionados y matriculados en universidades del Consejo de Rectores.

<sup>92</sup> Datos obtenidos del DEMRE <http://www.demre.cl>

El cuadro N° 1 muestra las diferencias entre los estudiantes que ingresan al proceso de admisión como consecuencia directa de haber finalizado el periodo escolar, que en este caso, corresponden a los egresados el 2009 y las promociones anteriores que incluyen a todos los estudiantes de otros años.

**GRÁFICO N° 1**  
PARTICIPANTES PROCESO ADMISIÓN 2010, EN DISTINTAS ETAPAS



*Fuente: Elaboración propia*

En este gráfico se observa el proceso de admisión nacional del año 2010. Se observa que del universo de estudiantes inscritos se va perdiendo drásticamente la participación de ellos en cada uno de los procesos que le siguen. Estos datos corresponden al total de los participantes incluyendo a los de años de egreso anteriores.

**CUADRO N° 2**  
POSTULANTES INSCRITOS Y MATRICULADOS EN LAS UNIVERSIDADES  
DEL CRUCH SEGÚN GÉNERO

	Inscritos	Postulan	Matriculan	% Matriculados/inscritos
Femenino	149.115	43.783	24.138	18.2
Masculino	136.210	44.092	27.328	23.0
Total	285.325	87.875	51.466	20.5

En el cuadro anterior se observa que existe una mayor participación femenina en relación a la masculina en el total de inscritos, sin embargo, en la postulación es posible observar una leve disminución de las postulantes, situación que se esclarece más en la matrícula.

**CUADRO N° 3**  
**MATRÍCULA DE PRIMER AÑO POR TIPO DE INSTITUCIÓN DE**  
**EDUCACIÓN SUPERIOR**

Tipo institución	Total	%
Universidades públicas y privadas	149,361	50
Institutos profesionales – (IPS)	90,405	30
Centros de formación técnica – (CFT)	58,359	20
Total	298,125	100

*Fuente: Consejo Nacional de Educación*

El cuadro N° 3 muestra la realidad nacional respecto a la matrícula en la educación superior, en donde se observa que en las universidades la matrícula contiene el 50% de la población estudiantil. Las universidades consideran a las del Consejo de Rectores y las privadas.

**CUADRO N° 4**  
**DEPENDENCIA DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL DE ALUMNOS**  
**DE LA PROMOCIÓN**

Dependencia	Inscritos	Postulan	Selección	Matrícula	% Matric/ inscritos
Municipal	120.205	16.006	12.400	9.302	7.7
Subvencionado	136.567	26.367	19.551	14.843	10.9
Particular	26.207	9.619	7.823	6.142	23.4
Sin Información	2.346	227	150	114	4.9
Total	285.325	52.219	39.924	30.401	10.7

Se observa que los inscritos provienen en su mayoría de establecimientos municipalizados y subvencionados, sin embargo, en las matrículas se observa que en su mayoría se concentran en los establecimientos particulares, y del total de alumnos de la promoción se matriculan solo el 10,7%.

Existe una brecha considerable entre los estudiantes que rinden la PSU y que finalmente ingresan (se matriculan) a la educación superior, lo cual para las universidades del Consejo de Rectores corresponde tan solo al 20,5% de los que rinden la PSU.

### **Algunas reflexiones sobre el sistema de ingreso regular**

El ingreso a la educación superior actualmente requiere de la licencia de educación media, siendo suficiente como requisito de ingreso para los centros de formación técnica y algunos institutos profesionales. En cambio, todas las universidades miembros del CRUCH, exigen que los postulantes rindan, además, la Prueba de Selección Universitaria, y se espera que reserven los cupos para los que hayan obtenido el puntaje mínimo, que actualmente corresponde a 450 puntos. En algunas universidades privadas, institutos profesionales ((IPS) y centros de formación técnica (CFTs), también se consideran los puntajes de la PSU para la matrícula.

Por otra parte, la postulación a las ayudas del gobierno, sean estas becas o créditos, exigen un puntaje PSU mínimo, entre otras condiciones. Para los préstamos, el puntaje debe ser por lo menos de 475; para las becas por lo menos 550 puntos.

La PSU es la vía regular de admisión a las universidades del CRUCH y necesaria para el acceso a préstamos y becas del gobierno. Esto se ve reflejado en que han aumentado considerablemente los estudiantes que se inscriben y rinden la PSU. Esta obedece a una decisión voluntaria y autónoma de cada una de las universidades del Consejo, sin embargo, esta se hace obligatoria para la obtención de financiamiento estatal por medio del AFI (Aporte Fiscal Indirecto). Como dicho aporte es entregado en función del puntaje obtenido por los estudiantes, este aporte se entrega incluso a universidades privadas.

Es importante destacar que, si bien el sistema de ingreso regular de admisión a las universidades chilenas fue planificado inicialmente para el CRUCH, finalmente se ha vuelto relevante para el ingreso a las instituciones de educación superior en general, principalmente por la entrega de beneficios económicos a los estudiantes.

Del universo de estudiantes que ingresan a la educación superior, aproximadamente 298 mil, un 50% de ellos ingresan a institutos profesionales y centros de formación técnica, y de los que ingresan a la universidad, un 60% lo hacen a universidades privadas. Considerando que el 40% de los estudiantes que ingresan a las universidades del CRUCH, un 40,1% de ellos son de promociones de otros años, muestra que existe una intención sostenida por ingresar en estas casas de estudio.

Otro punto relevante para fines de este estudio es que los egresados de enseñanza media que ingresan a las universidades del CRUCH son menos del 60% de los matriculados del primer año. Sin embargo, no existen datos rele-

vantes asociados a los estudiantes que siendo recién egresados de enseñanza media, se matriculen inmediatamente en una institución de educación superior que no pertenezca al CRUCH.

Considerando que la matrícula de cuarto año medio para el año 2009 fue de 264.682 estudiantes, de los cuales 178.979 rindieron la PSU, se obtiene que un 32% de los egresados de enseñanza media no rindieron la PSU, quedando como interrogante si estos estudiantes se inscribieron en un CFT o IP, entraron directamente al mundo laboral, o bien, se encuentran desocupados.

El ingreso a instituciones de educación superior ha aumentado desde que se generaron más beneficios económicos para incentivar los estudios, tales como créditos y becas. Un ejemplo de esto ha sido la creación de las becas de excelencia académica (BEA), las cuales incrementaron la matrícula en aprox. 2.500 estudiantes cada año, creando cupos supernumerarios en las carreras del Consejo de Rectores.

## SISTEMA DE INGRESO ESPECIAL

Como bien se cita en el trabajo de CINDA 2010, “Diagnóstico y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria”, la OCDE ha definido que “el concepto de equidad implica garantizar oportunidades de participación para las y los jóvenes, con independencia de su género, etnia y estatus socioeconómico de las familias. Así, una de las labores que deben cumplir las universidades es asegurar el concepto de equidad entendiendo que la esencia primordial de la equidad en el acceso, es llegar a los grupos desfavorecidos” (fuentes, en CINDA, 2010)<sup>93</sup>.

Por vía de ingreso especial se entiende como una forma de acceder a la educación superior satisfaciendo un conjunto de requisitos especiales que apuntan a captar perfiles especiales de estudiantes. Estos requisitos pueden complementar o no los resultados que obtenga un alumno en la PSU, es decir se detectaron vías que dentro de sus requisitos contemplaban de alguna forma la PSU, a las cuales llamamos, vías especiales de admisión con dependencia de la PSU, y existen otras que no contemplaban la PSU como requisito para ingresar a la educación superior. Cabe destacar que en el análisis se pondrá atención a aquellas vías que influyen en el tránsito inmediato entre la educación secundaria y la superior.

En esta sección del capítulo se analizarán las vías de admisión especial que ofrecen las 14 universidades estatales chilenas pertenecientes al CRUCH, que conforman el Grupo Operativo de CINDA.

En este análisis se estudiaron las iniciativas que efectúan las instituciones por construir nuevos criterios de selección, complementarios a la PSU, y así poder captar talentos y esfuerzos encarnados en jóvenes de la educación secundaria, que no califican directamente por la vía de admisión debido al círculo vicioso que se produce entre el tipo de educación secundaria, quintil

---

<sup>93</sup> CINDA (2010). Diagnóstico y Diseño de Intervención en Equidad Universitaria. Centro Interuniversitario de Desarrollo.



socioeconómico del que se proviene y los resultados obtenidos en la PSU, diagnóstico elaborado en el informe de Revisión de Políticas Nacionales de Educación: “La Educación Superior en Chile” (OCDE 2009)<sup>94</sup>.

Dentro de los esfuerzos realizados por las universidades se encontraron vías especiales de admisión que corresponden a cupos supernumerarios otorgado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) como es el caso de las becas de excelencia académica, y otros cupos abiertos por cada universidad como es el caso de las becas para hijos de funcionarios y deportistas destacados, entre otras vías observadas, las cuales presentan en sus requisitos solo haber rendido la PSU, en algunas vías, y en otras haber obtenido el puntaje necesario que lo posicione al menos en las listas de espera de la carrera a la que postula. Estas vías son llamadas vías especiales de admisión con dependencia de la PSU.

También existen vías especiales de admisión que dentro de sus requisitos no se encontraba explícitamente obtener algún puntaje mínimo en la PSU, o bien, haberla rendido, entregándoles una independencia respecto a esta prueba. A estas vías de admisión se les denominó vías especiales de admisión con independencia de la PSU.

### **Análisis de las vías de admisión especial**

Particularmente en el estudio fueron diez las universidades que lograron entregar la información requerida, de las otras cuatro se puede inferir que no cuentan con la información centralizada e integrada de tal forma que les fue imposible responder a los requerimientos planteados. En este contexto se encontraron 116 vías especiales de admisión en el universo de observación, que cabe aclarar corresponden al total de vías especiales de admisión (con dependencia y sin dependencia de la PSU) para las 10 universidades. De estas, 44 vías corresponden a cupos supernumerarios, de las cuales diez corresponden a becas de excelencia académica (BEA) dependientes de la PSU (una por universidad).

Para el caso de las vías especiales que presentan independencia de la PSU se encontraron 72 vías especiales de ingreso.

Como se puede ver en el Cuadro N° 5 que se muestra a continuación, existe una categorización de pertinencia de las vías observadas, es decir, las vías se pueden clasificar como pertinentes, si es que potencialmente participan del fenómeno de transición entre la enseñanza media y superior, o como no pertinente, si es que se enfoca en captar alumnos que provengan desde otros escenarios tales como el laboral, superior nacional, superior internacional, etc.

---

<sup>94</sup> OCDE (2009). Informe de Revisión de Políticas Nacionales de Educación: “La Educación Superior en Chile”.

## CUADRO N° 5

### DISTRIBUCIÓN DE VÍAS DE ADMISIÓN SEGÚN DEPENDENCIA DE PSU Y PERTINENCIA EN EL ESTUDIO

Número de vías de admisión con dependencia de la PSU	44	24	54%	Porcentaje de vías pertinentes
		10 (BEA)	23%	
		10	23%	Porcentaje de vías no pertinentes
Número de vías de admisión con independencia de la PSU	72	30	41%	Porcentaje de vías pertinentes
		43	59%	Porcentaje de vías no pertinentes

Una observación interesante, es que del total de vías de admisión especial con dependencia de la PSU, el 77% (54% + 23%) pertenece al grupo de pertinencia del estudio. En cambio, en las vías que presentan independencia de la prueba, solo un 41% clasificó en la categoría de pertinencia. Fácilmente puede extraerse que existe una mayor dependencia de la PSU en las vías especiales pertinentes al estudio, es decir, que catalizan el tránsito de la educación secundaria a la superior.

Las vías especiales de admisión analizadas, se agruparon en 10 categorías según sus requisitos y propósitos, estas fueron:

- Personas con estudios superiores completos o incompletos (egresado, titulado, con grado académico).
- Personas provenientes del extranjero.
- Personas con alguna discapacidad.
- Personas destacadas en alguna disciplina.
- Transferencia intrauniversitaria.
- Transferencia interuniversitaria.
- Personas provenientes de pueblos originarios.
- Personas postulantes con experiencia laboral.
- Hijo de funcionarios.
- Otros.

Las categorías detectadas se explican por su nombre, a excepción de la categoría “otros” la cual incluye vías especiales que presentan frecuencias reducidas y dispersas en las universidades.

Del total de vías especiales de admisión observadas, fueron seleccionadas como vías especiales pertinentes al estudio, las vías “personas provenientes del extranjero”, “personas con alguna discapacidad”, “personas destacadas en alguna disciplina”, “personas provenientes de pueblos originarios”, “hijo de funcionarios” y un subconjunto de la categoría otros.

Puesto que las vías de admisión no seleccionadas apuntaban a estudiantes que poseen algún tipo de experiencia académica, o a personas que desean ingresar a la educación superior algunos años después de su egreso de la educación secundaria, estas no fueron analizadas, ya que se escapaban del objetivo directo del estudio.

De las categorías observadas, las vías especiales de admisión pertinentes, y sus requerimientos son:

- Personas provenientes del extranjero

En esta categoría se observa que, si bien los requisitos exigían poseer la licenciatura de educación secundaria o de un nivel equivalente, no se especifica el tiempo límite entre el egreso y la postulación a la educación superior chilena. Se distingue esta situación porque se podría estar reclutando (admitiendo) a extranjeros, o chilenos con estudios en el extranjero, con algunos años de diferencia en el horizonte mencionado. Solo una universidad explicita como requisito “Haber cursado por lo menos los dos últimos años de enseñanza media en el extranjero, el último de los cuales no podrá haber sido cursado con anterioridad a tres años a la fecha de postulación”.

En promedio para las 10 universidades estudiadas se observó que un 0,35% de los estudiantes que ingresan a la universidad lo hacen por esta vía. Además se encontró que la universidad que presenta una mayor proporción sobre el ingreso total presenta un 1,65%.

Personas provenientes del extranjero	Número total de vías de admisión (para las 10 universidades)	Promedio de vías especiales por universidad	Promedio de la proporción del peso sobre el ingreso total	Máximo observado, en una universidad, del peso sobre el ingreso total
	16	1,5	0,35%	1,65%

- Personas con alguna discapacidad

Solo seis universidades poseen este tipo de admisión, si bien estas no exigen postular a la universidad inmediatamente después de egresar de la educación secundaria, potencialmente alberga la instancia de continuidad educativa para que una persona transite desde la educación secundaria hacia la superior. A través de esta vía, las universidades extienden su responsabilidad social y cumplen su labor de equidad en la admisión.

Personas con alguna discapacidad	Número total de vías de admisión (para las 10 universidades)	Promedio de vías especiales por universidad	Promedio de la proporción del peso sobre el ingreso total	Máximo observado, en una universidad, del peso sobre el ingreso total
	5	0,5	0,03%	0,08%

Se observa que el peso de esta vía de admisión sobre el total de alumnos que ingresan a primer año es de un 0,03% con un máximo observado de 0,08%.

Respecto a esta vía de admisión, en general se solicitan requisitos similares para ingresar a las instituciones en estudio. Las principales son: estar en posesión de la Licencia de Enseñanza Media, contar con un certificado médico que acredite el grado de impedimento que le afecta y tener una entrevista con algún responsable de la carrera a la que postula.

En un caso se señaló que los postulantes deben tener el patrocinio de un instituto de rehabilitación con el objeto de certificar la compatibilidad del impedimento físico del estudiante con la carrera a la cual postula.

- Personas destacadas en alguna disciplina

A través de esta categoría, las universidades posibilitan la captación de talentos, principalmente en las áreas de deporte, arte y ciencias. Solo una universidad, de las 10 en estudio, no poseía esta vía de admisión, sin embargo, se revela la activa participación de esta vía en las universidades en estudio.

Se puede observar que las 10 universidades muestran un total de 17 vías especiales de admisión distintas con un promedio de 1,7 vías por universidad, llegando a ser la vía de admisión de interés con mayor participación de las universidades del grupo estudiado.

Personas destacadas en alguna disciplina	Número total de vías de admisión (para las 10 universidades)	Promedio de vías especiales por universidad	Promedio de la proporción del peso sobre el ingreso total	Máximo observado, en una universidad, del peso sobre el ingreso total
	17	1,7	0,93%	1,95%

Esta vía de admisión presenta una proporción promedio, en las 10 universidades, de 0,93% con un máximo de 1,95%, convirtiéndose en una de las categorías con mayor peso sobre el total de alumnos ingresados.

Dentro de los requisitos más recurrentes asociados a esta vía de admisión, cabe señalar en primer lugar, la acreditación de la condición de estudiante destacado en algún ámbito particular de interés para la universidad, que de acuerdo a la información entregada por las instituciones se relaciona principalmente al deporte, letras, ámbito artístico o ciencias. Dicha acre-

ditación debe ser otorgada o certificada por instituciones ya sea nacionales o internacionales (clubes, asociaciones, federaciones u otras), oficialmente reconocidas en el campo respectivo.

La acreditación debe expresarse en la forma de antecedentes, documentos, diplomas y/o certificados respaldatorios correspondientes que indiquen expresamente la condición de destacado del estudiante.

En algunas universidades, particularmente en el caso de postulantes con condición deportiva o artística destacada, se les exige como requisito rendir y aprobar un examen médico o de suficiencia deportiva o artística según corresponda.

En la mayoría de las universidades que poseen esta vía de admisión se requiere haber rendido la Prueba de Selección Universitaria - PSU, sin embargo, son pocas las instituciones que establecen puntaje mínimo de postulación.

En general, además, se les solicita a los postulantes expresamente contar con la Licencia de Enseñanza Media.

- Personas provenientes de pueblos originarios

Esta vía también se configura como una extensión de la labor de equidad que deben cumplir las universidades, particularmente en este caso, en el acceso. Tres universidades declararon poseer esta vía de admisión especial generando un promedio de 0,3 vías para las 10 universidades en estudio, ubicándose en el grupo de vías con menos presencia en el conjunto de universidades, situación que llama la atención.

Personas provenientes de pueblos originarios	Número total de vías de admisión (para las 10 universidades)	Promedio de vías especiales por universidad	Promedio de la proporción del peso sobre el ingreso total	Máximo observado, en una universidad, del peso sobre el ingreso total
	3	0,3	0,09%	0,38%

La categoría de personas provenientes de pueblos originarios muestra un promedio de 0,09% con un máximo registrado de 0,38% en la proporción sobre el total de alumnos que ingresan a primer año. A modo de ejemplo, en una universidad donde ingresen poco más de 2.000 alumnos a primer año, dos alumnos lo harán a través de esta vía.

Respecto a esta vía de admisión especial, generalmente se les solicita a aquellos postulantes, algún certificado que acredite la calidad de indígena o bien, que cuenten con el patrocinio otorgado en este caso por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - CONADI.

En el caso de postulantes que pertenezcan a la comunidad Rapa Nui, esta condición debe ser certificada por la comisión especial de pueblos indígenas.

Otro de los requisitos que plantean la mayoría de las universidades es postular a la misma carrera en primera preferencia en el sistema de admisión regular. En este caso, la vía de admisión especial para personas provenientes de pueblos originarios se encuentra articulada con el proceso de admisión regular vía PSU. En ciertas universidades se exige puntaje mínimo ponderado en la PSU o un puntaje igual o superior al mínimo exigido por las carreras de la universidad.

- Hijo de funcionarios

Esta vía de admisión está principalmente enfocada a ofrecer cupos supernumerarios a hijos de funcionarios con algunos años de antigüedad (variable para cada universidad), bonificándolo en algunos casos con un porcentaje (generalmente 5%) en el puntaje de postulación, además de algunos beneficios económicos. Son cinco las Universidades que muestran este tipo de vía de admisión.

Hijos de funcionarios	Número total del tipo de vías de admisión (para las 10 universidades)	Promedio de vías especiales por universidad	Promedio de la proporción del peso sobre el ingreso total	Máximo observado, en una universidad, del peso sobre el ingreso total
	4	0,4	0,16%	0,42%

Se observó para esta categoría, que en promedio un 0,16% de los alumnos ingresan por esta vía con un máximo observado de 0,42%.

En la mayoría de las universidades que presentan esta vía de admisión especial, se solicita como requisito principal el que los postulantes acrediten ser hijo de funcionario de la universidad a la cual postula. Solamente en un caso, se abre la opción de ingreso no únicamente a los hijos, sino también a los cónyuges de trabajadores de la institución.

En menor proporción, algunas universidades establecen que los funcionarios deben poseer una determinada cantidad de años de antigüedad trabajando en la institución a la que pertenecen, los cuales fluctúan entre uno y cinco dependiendo de su calidad de contrato.

Cabe señalar que esta vía de admisión especial también se encuentra articulada con el sistema regular de admisión a las universidades chilenas (PSU), ya que se requiere en algunos casos, haber postulado en primera o segunda preferencia a alguna carrera de la universidad. Solamente en un caso se requiere un puntaje determinado.

- Otras vías

Corresponden a aquellas vías que mostraron mayor dispersión, es decir, que no se visualizaban en más de cuatro universidades de las 10 en es-

tudio. Potencialmente, el 89% de estas vías, de un total de nueve vías de admisión, están orientadas a captar alumnos que transitan desde la educación media a la educación superior, dentro de las que destacan están las vías de admisión de alumnos libres, cupos ruralidad y las becas pedagógicas, encontradas en dos universidades.

Otras Vías	Número total del tipo de vías de admisión para las 10 universidades	Total de interés	Promedio de la proporción del peso sobre el ingreso total para las 10 Ues	Máximo observado, en una universidad, del peso sobre el ingreso total
	9	8	4,61%	24,38%

Cinco de las diez universidades clasificaron en esta categoría. La proporción promedio sobre el ingreso total para esta categoría corresponde a un 4,61% para las 10 universidades, incrementado notablemente por el máximo observado (24,38%). Este alto porcentaje corresponde, en gran medida, a una vía especial de una universidad que destaca el rendimiento académico en la educación secundaria del alumno postulante, por sobre el puntaje obtenido en la PSU.

#### ***Años de inicio de las vías especiales de admisión***

Se observó que alrededor del 70% de las universidades en estudio declararon haber creado sus vías especiales de admisión hace más de 10 años, incluso hubo universidades que señalaron haber abierto sus vías especiales de ingreso hace aproximadamente 40 años.

#### ***Tipos de beneficios asociados a las vías especiales de admisión***

Se detectó que en su mayoría, los beneficios asociados a todas las vías de admisión especial enfocadas al proceso de transición desde la educación media a la educación superior, eran principalmente de tipo económico, manifestándose básicamente en el aporte de becas totales o parciales.

Con respecto a la vía especial de admisión para extranjeros, alrededor de la mitad de las universidades en estudio contaban con algún tipo de beneficio económico para esta vía. Estos beneficios corresponden a becas que cubren al arancel total o parcial de la carrera, aunque no especificaban mayormente esta información. Se señaló que los postulantes pueden aspirar a beneficios en tanto cumplan los requisitos y plazos establecidos para cada uno de ellos.

En relación al otorgamiento de beneficios de tipo académico, cinco de las universidades que presentan la vía de admisión para extranjeros, señalaron contar con algún sistema de apoyo académico para los estudiantes que ingresan por esta vía. Particularmente, tres de ellas expresaron que contaban con un programa institucional o unidad encargada de prestar apoyo a los estudiantes

al momento de su ingreso, ya sea de tipo remedial y/o de nivelación de competencias básicas específicas, o como unidad encargada de la evaluación del perfil de ingreso estudiantil.

Algunas universidades explicitaron no tener ningún tipo de beneficio económico para alumnos extranjeros.

Acerca de la vía especial de admisión destinada a alumnos con algún tipo o grado de discapacidad, las universidades señalaron contar con algún tipo de beneficio económico, principalmente becas, aunque no especifican la cobertura y el tipo de estas (total o parcial). En cuanto a beneficios de tipo académico, se señalaron los mismos beneficios otorgados a la vía de admisión para estudiantes extranjeros, asociados a programas remediales y/o unidades de evaluación al ingreso.

Referente a la vía de admisión para alumnos destacados en alguna disciplina o ámbito, ya sea deporte, ciencias, arte u otros, las universidades señalaron que dentro de los beneficios económicos que otorgan están las becas de arancel entregadas por la universidad y algunos beneficios parciales. Cabe destacar que solamente en una de las instituciones consultadas se señaló el otorgamiento de una beca que cubre el 100% de arancel de la carrera durante el primer año.

En cuanto a algún tipo de beneficio académico asociado a esta vía de ingreso, se reiteran aquellos beneficios de carácter institucional, relativos a programas remediales o de inserción a la vida universitaria. Por otra parte, varias de las universidades que señalaron contar con esta vía de admisión especial, no entregaron antecedentes respecto a posibles beneficios o acompañamiento de tipo académico o biopsicosociales a alumnos destacados en alguna disciplina.

Solamente una de las universidades señaló como otro beneficio distinto al económico y académico, la entrega de un computador portátil con el requisito de aprobar el segundo año.

Al considerar la vía de admisión para postulantes de pueblos originarios, solo en un caso se señaló otorgar una beca anual institucional para estos alumnos. Llama la atención la escasa cantidad de universidades que otorgan algún tipo de soporte económico para los estudiantes que ingresan por esta vía de admisión.

En cuanto a posibles beneficios académicos relacionados a esta vía de admisión especial, gran parte de las universidades no declararon información al respecto.

Finalmente, respecto a la vía de admisión especial para familiares de funcionarios (cónyuge o hijos), solo dos de las universidades que presentaban esta vía explicitaron los beneficios económicos asociados. En una de ellas los postulantes solamente cancelan el derecho de inscripción semestral, ya que la institución les cubre el 100% del arancel anual. En tanto, en la otra universidad que declaró entregar ayuda económica, esta señaló que se les otorga una beca que cubre 50% del arancel por los años que dura la carrera, siempre que los estudiantes cumplan con los requisitos académicos.

En cuanto a beneficios académicos u de otro tipo, las universidades consultadas no declararon información.



### *Seguimiento de las vías especiales de admisión*

De las 10 universidades observadas de este estudio, poco menos de la mitad declaró expresamente no realizar ninguna acción de seguimiento asociada a las vía de admisión regular y a las vías especiales. Respecto a la otra mitad, las universidades señalaron efectuar una variedad de acciones de seguimiento con los estudiantes que ingresan por las distintas vías. Estas acciones se expresan a continuación.

En una de las universidades, se señaló la realización de estudios de progresión de estudiantes vía ingreso regular PSU sobre selección, matrícula y deserción a partir del año 2005 y de aprobación, reprobación y titulación, a partir del año 2007. Esta institución no manifestó algún tipo de distinción respecto al seguimiento de estudiantes que ingresan por vías especiales.

En otra de las instituciones, también para el ingreso vía regular PSU, se realiza seguimiento sobre el cumplimiento de requisitos para la mantención de becas, particularmente sobre la situación socioeconómica y de rendimiento de los estudiantes. Esta misma institución, se pronunció respecto a la realización de algún tipo de seguimiento para la vía especial de admisión “hijo de funcionario”, la cual consiste básicamente en verificar el cumplimiento del requisito académico en forma anual. No hubo pronunciamiento respecto a otras vías especiales de admisión.

Otra de las universidades involucradas en el estudio, señaló que cuenta con una unidad de apoyo al aprendizaje donde se maneja una base de datos de todos los estudiantes ingresados, los que han sido evaluados desde el año 2005 a la fecha, como también antecedentes de estudiantes de promociones anteriores que han recibido apoyo desde la perspectiva psicológica y psicopedagógica.

En otro caso, la institución declaró realizar como acción de seguimiento el cálculo de la tasa de retención, titulación, y otros indicadores relevantes de todos los estudiantes, a partir del año 1990 aproximadamente y tiene un carácter institucional. Sin embargo, la universidad alude a que el proceso de seguimiento es poco sistemático.

En otra de las universidades, se explicitó que no existe seguimiento separado según vía de admisión, con excepción de la admisión para estudiantes con alguna discapacidad. Se argumenta que el seguimiento a nivel de estudiantes se realiza en cada carrera sin distinguir vía de ingreso. Particularmente, para los estudiantes discapacitados que ingresan se realiza un seguimiento a través de la Comisión de Integración de Discapacidad, donde se efectúa una evaluación inicial y se otorga apoyo a través de adaptaciones curriculares durante el desarrollo de la carrera a la cual ingresó, que está asociado al apoyo de un alumno tutor y el apoyo psicopedagógico.

Solo una universidad detalló mayormente como se da el proceso de seguimiento, y señaló los instrumentos que aplican. En este caso, se señaló que el seguimiento se realiza tanto para la vía de ingreso regular como para las vías de admisión especial. Al respecto, se indicó la existencia de una ficha en línea que contiene todos los antecedentes de la vida académica de cada alumno desde que ingresa a la institución. Por otra parte, se señala como otro instrumento

para la realización del seguimiento el conjunto de indicadores de gestión en línea que permiten al directivo correspondiente revisar información a nivel de cursos, cohortes, carrera, entre otros. Se señaló además que este mecanismo funciona desde 2008 y se realiza para todas las vías de admisión existentes en esta casa de estudios.

Finalmente, solo una universidad destacó que existe monitoreo respecto a los logros de alumnos que ingresan por la vía de admisión para personas destacadas en algún área o disciplina.

## CONCLUSIONES

En base al diagnóstico y el análisis de las distintas vías de admisión que señalaron las universidades participantes de este estudio, se verificó la existencia de una multiplicidad de vías especiales de admisión. Paralelamente, se constató una falta de información generalizada en las universidades respecto a la proporción de alumnos que ingresan por cada una de las vías detectadas, lo cual también resulta un indicador relevante respecto a la gestión de dicha información.

Particularmente, fue posible constatar que la vía de ingreso que cuenta con mayor soporte institucional en las universidades es la vía de admisión especial para alumnos destacados en alguna disciplina o ámbito asociado al deporte, artes, ciencia u otro, sin embargo, cabe destacar que este soporte es principalmente de tipo económico. Al parecer, esta vía de admisión especial es considerada más relevante dentro de las universidades en comparación con las otras vías señaladas, lo cual puede deberse a distintos motivos que escapan al alcance de este estudio.

Si bien es posible afirmar que las vías de admisión especial otorgan mayores oportunidades de acceso a la educación superior a distintas poblaciones de estudiantes, favoreciendo en alguna medida la equidad, llamó la atención que en varias de las universidades estudiadas, algunas vías de admisión contaban con escasos mecanismos de soporte, ya sea de tipo económico, académico o de otra índole, considerando que estos mecanismos contribuyen en gran medida a la retención de los estudiantes que ingresan por las distintas vías. Al respecto se concluye que es necesario que existan mayores y mejores mecanismos de soporte y seguimiento que permitan evitar la deserción del sistema universitario por distintos motivos.

Un aspecto sumamente relevante que fue detectado es la falta de un proceso de seguimiento sistemático de los resultados de los alumnos que ingresan por las distintas vías, situación que se presenta en prácticamente la mitad de las universidades que conformaron este estudio. Lo anterior es un aspecto preocupante si se considera que el seguimiento es crucial para detectar en forma oportuna posibles falencias, dificultades y/o problemas que podrían presentar estos estudiantes durante su formación universitaria, lo que podría afectar su rendimiento académico, sus posibilidades de mantenerse en el sistema universitario y finalmente terminar exitosamente sus estudios de educación superior.

Finalmente, un aspecto que no fue abordado con la profundidad suficiente en este estudio, pero que sin embargo se tornó relevante y pertinente, dice

relación con la identificación de cuáles son las políticas que estarían a la base de la existencia de las vías de admisión especial, situación que se aborda a continuación de manera inferencial, a partir de la información analizada anteriormente.

### **Políticas subyacentes a las vías de ingreso especial**

A partir del diagnóstico generado en el apartado anterior y considerando estudios anteriores, tales como “Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria” (CINDA 2010)<sup>95</sup>, se observa cómo se ha incrementado en las universidades del CRUCH la preocupación sobre el ingreso de distintas poblaciones de estudiantes al sistema universitario.

Al analizar las iniciativas de ingreso que presentan las universidades, se observa que la población de estudiantes que ha ingresado por vía regular se ha mantenido similar en el tiempo, y que ha aumentado el ingreso especial, abriéndose puertas a jóvenes que en muchos de los casos provienen de los quintiles más bajos o son la primera generación de sus familias en acceder a la educación superior.

Los resultados oficiales de matrícula en las universidades del CRUCH, consideran primordial el acceso por la PSU, medida que discrimina a los estudiantes dejando acceso a los mejores. En este acceso, las notas de la enseñanza secundaria, son consideradas en distintos porcentajes según la institución de educación superior, pero que en las universidades del CRUCH van desde un 20% a un 35%. Si bien los porcentajes de notas y puntaje PSU son importantes para estas universidades, también se han destacado otras vías de ingreso especiales que consideran criterios que pueden incluir o no las notas y el puntaje PSU.

A partir de lo anterior, se pretende inferir cuáles serían las políticas que promueven la equidad en el acceso, que sus beneficiarios sean de distintos grupos, que sean prioritarias para disminuir la brecha social y que consideren el principio de integridad.

Las políticas que se infieren a continuación se sostienen a partir de lo observado en las universidades en el diagnóstico realizado anteriormente. Para el logro adecuado de un sistema de ingreso especial en las universidades, es importante que las políticas que sustenten dicho ingreso, estén insertas no solo en el ámbito político y estratégico por medio de un modelo educativo y/o plan estratégico, sino también en lo operativo, mediante iniciativas concretas y consistentes con las políticas de ingreso establecidas.

Respecto a las políticas que podrían inferirse a partir de la existencia de la vía para personas con discapacidad, es posible decir que esta vía no exige como requisito postular a la universidad inmediatamente después de haber egresado de la educación secundaria. Esto otorga la posibilidad de brindar una oportunidad de continuidad educativa para que una persona con algún impedi-

---

<sup>95</sup> CINDA (2010). Diagnóstico y Diseño de Intervención en Equidad Universitaria. Centro Interuniversitario de Desarrollo.

mento transite desde la educación secundaria hacia la superior. De este modo, esta vía podría asociarse principalmente a una política de integración social y equidad.

Por otra parte, también podría inferirse que las universidades estarían haciendo explícito su sentido de responsabilidad social al incluir a personas con discapacidad y permitir su desarrollo profesional. Al no contar con la PSU como un requisito de admisión se abre paso a que los alumnos con discapacidad puedan mostrar sus habilidades en otros ámbitos y puedan ejercer posteriormente funciones para la sociedad como profesionales.

Ahora bien, si se centra la atención en las vías para personas con estudios en el extranjero, podría decirse que las políticas que subyacen a estas vías estarían relacionadas con la promoción de la diversidad, integración estudiantil e internacionalización de la educación superior. Esta vía no distingue nacionalidades, y se establece como requisito principal poseer la licenciatura de educación secundaria o de un nivel equivalente, sin considerar un tiempo específico límite entre el egreso y la postulación a la educación superior chilena. Esto también podría estar relacionado a una política de internacionalización de la educación superior, que iría de la mano con políticas de movilidad estudiantil. Por otro lado se observa un crecimiento en el interés de estudiantes extranjeros que vienen a Chile a estudiar carreras que no existen en sus países de origen, y principalmente por el prestigio que tienen en el extranjero carreras específicas que ofrecen las universidades del CRUCH.

Las políticas que podrían extraerse a la base de la existencia de las vías de ingreso para personas destacadas en alguna disciplina, podrían relacionarse con el fomento de las artes, la cultura, las ciencias y/o el deporte, dependiendo de los lineamientos de cada institución. Por otro lado, se releva la formación integral dentro del sistema universitario, lo que muchas veces está fuera del currículo formal, lo cual enriquece el proceso formativo y la cultura universitaria en todos sus ámbitos.

Asimismo, la existencia de alumnos talentosos en las universidades permitiría fomentar la motivación de otros estudiantes por realizar actividades de carácter integral. Por otro lado, los estudiantes que tienen talento en algunas áreas permitirían mejorar la competitividad, en términos de excelencia. Esta vía, por tanto, respondería más a un principio de excelencia y pluralismo, y de desarrollo integral del estudiante, en términos de políticas institucionales que podrían estar a la base.

Finalmente, las políticas que podrían fundamentar la existencia de la vía para personas provenientes de pueblos originarios, dicen relación con la integración cultural. En Chile, existen pueblos originarios concentrados principalmente en el norte y sur del país, que poco a poco se han ido incorporando al sistema universitario, sin embargo, la brecha es bastante grande aún. Esta vía supondría, en consecuencia, una política asociada a la equidad en el acceso.

## UNA POLÍTICA NACIONAL DE APOYO A LA DE EQUIDAD Y LA EXCELENCIA ACADÉMICA

Durante mucho tiempo, el puntaje de la Prueba de Selección Universitaria –antes Prueba de Aptitud Académica– ha sido uno de los principales factores de selección para quienes quieren ingresar a la educación superior en Chile. Sin embargo, hace algún tiempo, algunas universidades e instituciones abogaron por el derecho de los alumnos que en situación más vulnerable, lograban mantenerse en los mejores lugares de su curso durante la enseñanza media, pero que por distintas razones no lograban sacar buenos puntajes en la PSU.

Posteriormente, a través de estudios y números, se demostró que estos estudiantes eran capaces de mantener buenos resultados en la educación superior, por lo que debían ser apoyados por el Estado para financiar sus carreras. Fue así como se creó la Beca de Excelencia Académica (BEA).

La Beca de Excelencia Académica (BEA) es un beneficio otorgado por el Ministerio de Educación a alumnos de 4° Medio de la promoción del año, que pertenezcan al 5% de los mejores promedios de notas de la enseñanza media de los establecimientos municipalizados, particulares subvencionados y corporaciones educacionales, regidas por el DFL 3.166 de 1980, y que además pertenezcan a los cuatro primeros quintiles de ingreso.

Esta beca constituye parte de un sistema especial de ingreso, ya que establece que las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) deben ofrecer cupos supernumerarios a aquellos postulantes que obtienen la Beca de Excelencia Académica y que, habiendo postulado al concurso nacional, logran puntajes ponderados de selección, que los ubican en las listas de espera de cada carrera.

En consecuencia, estos cupos supernumerarios son cupos adicionales que se agregan al concurso nacional interuniversitario y el Ministerio de Educación es el organismo que asigna las becas y las informa públicamente a los postulantes.

La postulación a los cupos supernumerarios se realiza por intermedio del concurso nacional (PSU) y solo para los postulantes que habiendo resultado favorecidos con beca BEA se encuentren en la lista de espera, en los primeros lugares según el número de cupos disponibles por cada carrera. Por lo tanto, no existe proceso de postulación separado del concurso nacional, es decir, de la Prueba de Selección Universitaria.

Respecto a las vacantes de los cupos supernumerarios, estas deben ser llenadas en el primer período de matrícula, según orden de puntaje ponderado de las personas con derecho a beca BEA y que se encuentren en la lista de espera. Sin embargo, si por desplazamiento de la lista de espera del concurso nacional los candidatos con beca BEA logran matrícula en este concurso, se producirá un corrimiento natural de los candidatos a los cupos supernumerarios.

Los beneficios que otorga la BEA son el financiamiento de la totalidad o parte del arancel anual de la carrera con un monto máximo de:

- \$1.150.000 (aproximadamente 2.300 dólares americanos) para alumnos que ingresen a universidades y

- \$ 500.000 (aproximadamente 1.000 dólares americanos) para alumnos que ingresen a institutos profesionales o centros de formación técnica.

Esta beca es compatible con cualquiera de las becas de arancel por un monto máximo de \$1.150.000 para el caso de universidades y puede complementarse con el Fondo Solidario de Crédito Universitario y con el Crédito con Garantía el Estado hasta un monto máximo determinado por el arancel de referencia de la carrera respectiva.

En síntesis, los requisitos para acceder al beneficio son:

- Ser chileno.
- Pertenecer al 5% de los mejores promedios de notas de enseñanza media de establecimientos municipales, particulares subvencionados o corporación de administración delegada.
- Haber llenado y enviado adecuadamente el formulario de postulación en el sitio <http://www.becasycreditos.cl>
- Pertenecer a los cuatro primeros quintiles de ingreso socioeconómico.
- Matricularse en primer año, en alguna carrera regular de las 25 universidades del Consejo de Rectores. En caso de matricularse en universidades privadas, estas instituciones deberán encontrarse acreditadas al presente año. En el caso de los institutos profesionales o centros de formación técnica, estos podrán estar en proceso de acreditación.
- En el caso de matricularse en carreras de Medicina y Pedagogía, para optar hacer efectiva tu beca o crédito, estas deben estar acreditadas o en proceso de acreditación ante la CNA (Comisión Nacional de Acreditación, [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)). Si el alumno no se matricula en carreras de Medicina y Pedagogía acreditadas, no podrá hacer efectivo el beneficio de beca o crédito.

La BEA responde a una política nacional de equidad en el ingreso a la educación superior, que favorece el acceso de estudiantes de escasos recursos pero que demuestran un buen rendimiento de notas.

## PROPUESTA DE UN MODELO DE TRANSICIÓN ENTRE EDUCACIÓN MEDIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR

ANAHÍ CÁRCAMO\*  
BRIDE FUGELLIE\*  
CLAUDIA OLIVA\*  
CRISTIAN CUEVAS\*  
ELENA ESPINOZA\*  
ELIA MELLA\*  
JUAN CARLOS JUDIKIS\*  
MARÍA JOSÉ SANDOVAL\*  
MARIO LETELIER\*  
PAULA DROGUETT\*

Este trabajo se ha desarrollado buscando contrastar la actual gestión universitaria y las demandas del aseguramiento de la calidad, equidad e integridad institucional. La mayoría de las universidades chilenas, así como muchas otras en diversos países, aparecen en deuda en relación a su efectividad educativa. Esta última tiene aquí el significado de logro de resultados (graduación y titulación) con la debida eficiencia (bajas o nulas tasas de deserción).

La sociedad y el Estado esperan que las universidades sean consecuentes con sus procesos de admisión, es decir, pretende que estos aseguren, dentro de márgenes razonables, el éxito académico de los estudiantes admitidos. Se espera que métodos de diagnóstico y selección, currículos y sistemas de apoyo académico y otros sean alineados de manera de llegar a altos niveles de efectividad.

Esta demanda de efectividad educativa, demuestra la experiencia, no ha tenido aún las respuestas esperadas. Ello se aprecia en la precariedad de los sistemas de diagnóstico y admisión, de los sistemas de monitoreo y evaluación, así como en la relativa desconexión con el ámbito laboral.

Idealmente, toda institución debería tener un claro perfil de ingreso para cada una de sus carreras, como referente para realizar una evaluación de los postulantes y un adecuado diagnóstico de los alumnos admitidos. Complementariamente, se requiere disponer de sistemas de apoyo académico, financiero y biosicosocial para compensar carencias iniciales. Dichos siste-

---

\* Anahí Cárcamo, Jefa de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Magallanes; Bride Fugellie, Académica de la Universidad de Magallanes; Claudia Oliva, Investigadora del CICES de la Universidad de Santiago de Chile; Cristian Cuevas, Analista de Proyectos del CICES, de la Universidad de Santiago de Chile; Elena Espinoza, Unidad de Apoyo al Aprendizaje de los Estudiantes de Pregrado de la Universidad Austral de Chile; Elia Mella, Académica de la Universidad de Magallanes; Juan Carlos Judikis, Decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Magallanes; María José Sandoval, Investigadora del CICES de la Universidad de Santiago de Chile; Mario Letelier, Director del CICES de la Universidad de Santiago de Chile; Paula Droguett, Académica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

mas, además, deben ser llevados a un significativo nivel de eficacia. Es fácil percatarse que lo planteado implica desafíos de alto calibre para muchas instituciones. Uno de ellos es enfrentar el dilema, por una parte, aumentar la efectividad educativa por la vía de hacer más exigente la selección (por ende reduciendo la admisión), o por otra abordar la tarea de generar estrategias de intervención o nivelación realmente eficaces.

Para algunas de estas interrogantes el presente trabajo no aspira a aportar respuestas. Más bien su intención es perfilar adecuadamente el problema base, para así contribuir a su abordaje progresivo.

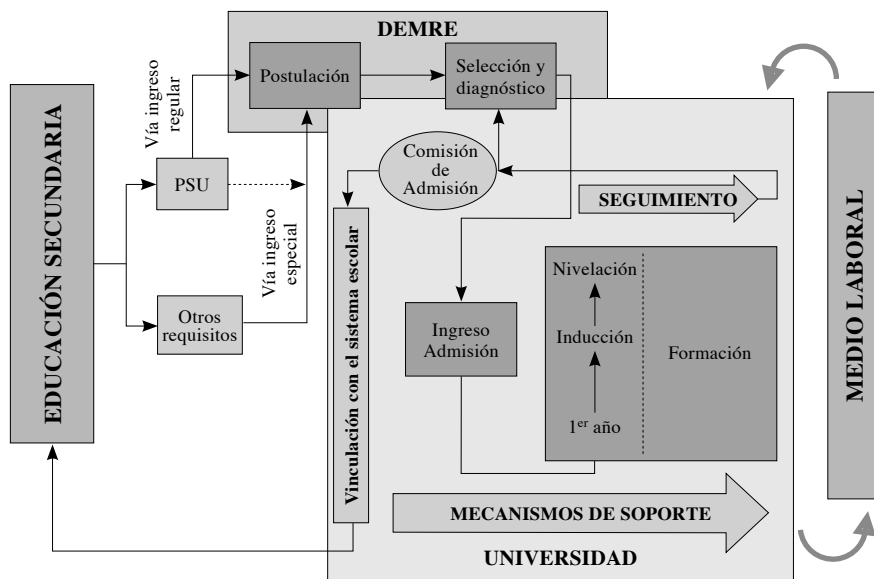
La propuesta que se presenta a continuación nace a partir de la constatación que las universidades utilizan diversas iniciativas para vincularse con el sistema escolar y realizar los procesos de selección y admisión de estudiantes provenientes de dicho sistema. En consecuencia, lo que se ha intentado es generar un modelo fundamentado en el análisis de la situación actual y en la percepción obtenida por el grupo que desarrolló la propuesta, a partir del diagnóstico y estudio de la información aportada por las universidades que conforman el Grupo Operativo.

Particularmente el modelo está diseñado para las universidades del CRUCH y se plantea con la característica de sistémico e integrado, capaz de responder a las necesidades que actualmente se detectan en materia del proceso de transición de la educación media y superior.

El modelo está compuesto por los siguientes elementos:

GRÁFICO N° 1

MODELO EFECTIVO DE TRANSICIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR





El primer componente del modelo hace referencia a la educación secundaria, donde los estudiantes inician el proceso de transición hacia el sistema universitario. La adquisición de la licencia de educación media es el primer hito de esta etapa, la cual es necesaria para posteriormente rendir la Prueba de Selección Universitaria.

El proceso de postulación a la educación superior actualmente puede realizarse a través de dos vías fundamentalmente, la vía regular de admisión, caracterizada por la rendición de la PSU y centralizada en el DEMRE, y las vías de admisión especial establecidas por cada universidad. Para estas últimas se destaca que actualmente existen algunas vías de admisión especial donde interviene la PSU como requisito de postulación, lo cual se representa en el modelo con la línea punteada.

Si el estudiante postula por vía regular PSU, durante este proceso ya cuenta con la información sobre el puntaje obtenido, situación que lo habilita para decidir a qué carrera y a qué institución puede postular con el puntaje obtenido.

Si el alumno presenta alguna característica particular, ya sea algún talento especial, o pertenece a algún grupo social de interés tanto para la universidad como para la sociedad en su conjunto, que lo hace elegible por alguna vía alternativa a la regular, podrá postular a través de las vías especiales de admisión que ofrezcan las distintas universidades.

El proceso de selección y diagnóstico es aquel proceso posterior a la postulación por parte de los estudiantes y considera la selección de estudiantes que cumplen efectivamente con los requisitos establecidos por cada universidad. Un elemento relevante que permite orientar este proceso es la definición de un perfil de ingreso.

En el modelo, la innovación que se propone consiste en que las universidades puedan tomar mayor protagonismo o involucramiento en este proceso, particularmente a través de la definición de perfiles de ingreso y el diagnóstico de entrada de los estudiantes seleccionados. En este proceso podrían tomarse como referencia los perfiles de egreso ya diseñados y las orientaciones emanadas del MINEDUC respecto a las capacidades y atributos de egreso de alumnos de enseñanza media.

El perfil de ingreso también es pertinente o necesario para que las universidades consideren otros factores o criterios de selección en caso de que los estudiantes no alcancen el puntaje mínimo de corte establecido por las carreras. Esto podría ser un mecanismo más efectivo de predicción del éxito académico, si se considera que muchos estudiantes quedan fuera del sistema universitario por puntajes con diferencias muy poco significativas en relación al último estudiante que ingresó a una determinada carrera, y que sin embargo, podría demostrar ser mejor estudiante.

Para llevar a cabo lo anteriormente mencionado, es necesario que las universidades realicen un diagnóstico de entrada, que permita evaluar las dimensiones asociadas al perfil de ingreso. Actualmente, se están llevando a cabo estudios sobre la posibilidad de generar sistemas complementarios de admisión, donde se evalúen aspectos de tipo no cognitivo, como comprensión lectora, expresión escrita, motivación, velocidad de aprendizaje, entre otros.

La determinación del grupo de candidatos que podría ser seleccionado en forma complementaria al ingreso regular debiera quedar a criterio y responsabilidad de cada universidad.

En el modelo, el proceso de selección y diagnóstico se encuentra influenciado por la figura de una Comisión de Admisión. Esta Comisión debería estar compuesta al menos por representantes de la vicerrectoría académica o dirección académica, representantes de las unidades académicas y de la unidad de admisión propiamente tal.

Esta Comisión debiera tener un rol clave en la vinculación con el sistema escolar, siendo esta una de sus funciones principales. Dicha vinculación debiera establecerse de forma permanente y sistemática, por tanto, la Comisión debiera realizar los esfuerzos necesarios para impactar positivamente en el proceso de transición desde dicho sistema a la educación superior. Estos esfuerzos debieran traducirse en el cumplimiento de variadas funciones, entre las cuales cabe mencionar: proveer información pertinente sobre la oferta académica, requisitos para la selección y condiciones del mercado laboral; realizar orientación vocacional; intervenir mediante preparación preuniversitaria; intercambiar información con el medio escolar, entre otras.

Por otra parte, la Comisión también debiera resguardar que la Unidad de admisión se haga cargo de la revisión continua de los requisitos de admisión a las distintas carreras, revisión de indicadores de seguimiento de alumnos que ingresan tanto por vías especiales como por la vía regular, recopilación de información de las distintas etapas del proceso de admisión, análisis de dicha información, detección de falencias. Los antecedentes generados anteriormente podrán alimentar a la Comisión para que esta efectúe propuestas de mejora en la gestión del proceso de admisión y finalmente, aportar información para mejorar los mecanismos de soporte institucional. Lo anterior constituirá mecanismos de alerta que finalmente permitirán retroalimentar al sistema universitario y a la educación secundaria para el mejoramiento continuo del proceso de transición.

Una vez que se ha realizado el proceso de postulación, selección y diagnóstico de los estudiantes, estos pasan a la siguiente etapa denominada ingreso/admisión en el modelo. Aquí los alumnos egresados del sistema escolar comienzan a formar parte oficialmente de la universidad mediante el proceso de matrícula. De esta manera, se da comienzo al proceso formativo, donde particularmente adquieren relevancia para el proceso de transición las experiencias que los estudiantes tengan durante el primer año de estudios. En el modelo, durante este periodo, se destacan dos instancias relevantes, asociadas a la inducción y nivelación de los estudiantes nuevos.

Durante el primer año resulta fundamental que la universidad genere instancias de inducción, recepción y acogida para los nuevos estudiantes que ingresan, para hacer más fluido el proceso de transición de los alumnos y su incorporación a la vida universitaria, pudiendo incluso hacer partícipe a las familias de estos, entendiendo que estos están iniciando una nueva etapa formativa donde requieren apoyo de distintos actores de la comunidad.

Por otra parte, a partir del diagnóstico inicial efectuado, las unidades académicas podrán definir posteriormente las estrategias de nivelación más

pertinentes para la situación detectada en los alumnos. Estas estrategias constituyen también importantes mecanismos de soporte, los cuales se explican más adelante.

En este contexto, el diagnóstico y la nivelación adquieren un rol fundamental como procesos críticos para la retención de estudiantes, puesto que el manejo de esta información permite a la universidad la toma de decisiones oportuna en estas materias y el cumplimiento responsable del proceso formativo y los perfiles de egreso, en el marco del aseguramiento de la calidad.

En la retención también son relevantes los mecanismos de soporte, que aparecen en el modelo acompañando todo el proceso formativo, desde el ingreso hasta el egreso. Este componente hace referencia al conjunto de iniciativas establecidas por la universidad para contribuir de manera integral al proceso formativo de los estudiantes que ingresan por las distintas vías de admisión. Estos mecanismos debieran cubrir necesidades o demandas de distinto tipo, ya sea académicas (cursos remediales, realización de tutorías, entre otros); económicas (a través de la entrega de becas, posibilidades de trabajo intrauniversitario, fondos para concursos y emprendimiento estudiantil y otros) o biopsicosociales (talleres de fortalecimiento de autoestima, manejo del estrés, métodos de estudio y otros).

Otro componente igualmente relevante que se destaca en el modelo y que forma parte del aseguramiento de la calidad es el proceso de seguimiento, el cual debe iniciarse desde el ingreso de los estudiantes y finalizar una vez que estos entran y se posicionan en el medio laboral. Además, este proceso permitiría retroalimentar con información relevante a la Comisión de Admisión, para el mejoramiento de sus funciones y de los procesos asociados a la admisión.

### **Áreas más débiles que implicarían políticas de mejoramiento a implementar en el futuro**

A partir de la información analizada de las distintas universidades, si bien algunas universidades reportaron realizar acciones de seguimiento, se detectó como una de las debilidades la falta de evaluación y seguimiento de los alumnos que ingresan. Esto demuestra que la evaluación y el seguimiento no está instaurado como un proceso sistemático en la mayoría de las instituciones estudiadas. En este contexto, cobra vital importancia la labor de las unidades de análisis institucional, particularmente en la evaluación de la efectividad de las distintas vías de ingreso a las universidades.

En el marco del aseguramiento de la calidad de la educación superior, las acciones de evaluación y seguimiento se tornan relevantes y pertinentes para el quehacer de las universidades, para verificar la efectividad de las distintas vías actualmente existentes en el sistema universitario. Esto implica, entre otras medidas, la necesidad de hacer estudios comparativos entre los alumnos que ingresan por las vías especiales y la vía de admisión regular, comparar sus resultados académicos y en particular para aquellos estudiantes que ingresan por las vías especiales, analizar las posibilidades de finalización efectiva del proceso formativo, realizando un monitoreo hasta la etapa de titulación. Inclu-

so, se debería ir más allá de la etapa de titulación, y verificar si estos alumnos logran insertarse exitosamente en el mundo laboral.

La importancia del monitoreo y seguimiento continuo, como función permanente de la universidad, radica en que permite detectar falencias y conocer en qué medida los distintos procesos, incluidos los asociados a la admisión, son realmente efectivos en relación a la retención y deserción de estudiantes. Lo anterior se relaciona con otra de las debilidades emanadas del análisis de información: la falta de mecanismos de alerta para el mejoramiento continuo.

Respecto a la vinculación con el medio escolar, las universidades analizadas presentan algunos aspectos débiles, particularmente porque, en su mayoría, se han centrado en atraer a postulantes a través de estrategias de marketing, lo que si bien es parte del vínculo temprano con este medio, no es suficiente para establecer una articulación adecuada y potenciar el proceso de transición de la educación secundaria a la educación superior y asimismo, mejorar el actual sistema de admisión. Al respecto, las universidades debieran mejorar y explorar nuevos mecanismos de vinculación, que permitan hacer más expedito e informado el proceso de transición.

De acuerdo al modelo, si bien se propone una Comisión de Admisión como organismo encargado de la vinculación con el sistema escolar, también las unidades de admisión propiamente tales debieran ser fortalecidas al interior de las universidades, ya que actualmente solo juegan un papel técnico sin incidencia política y estratégica en los procesos de admisión.

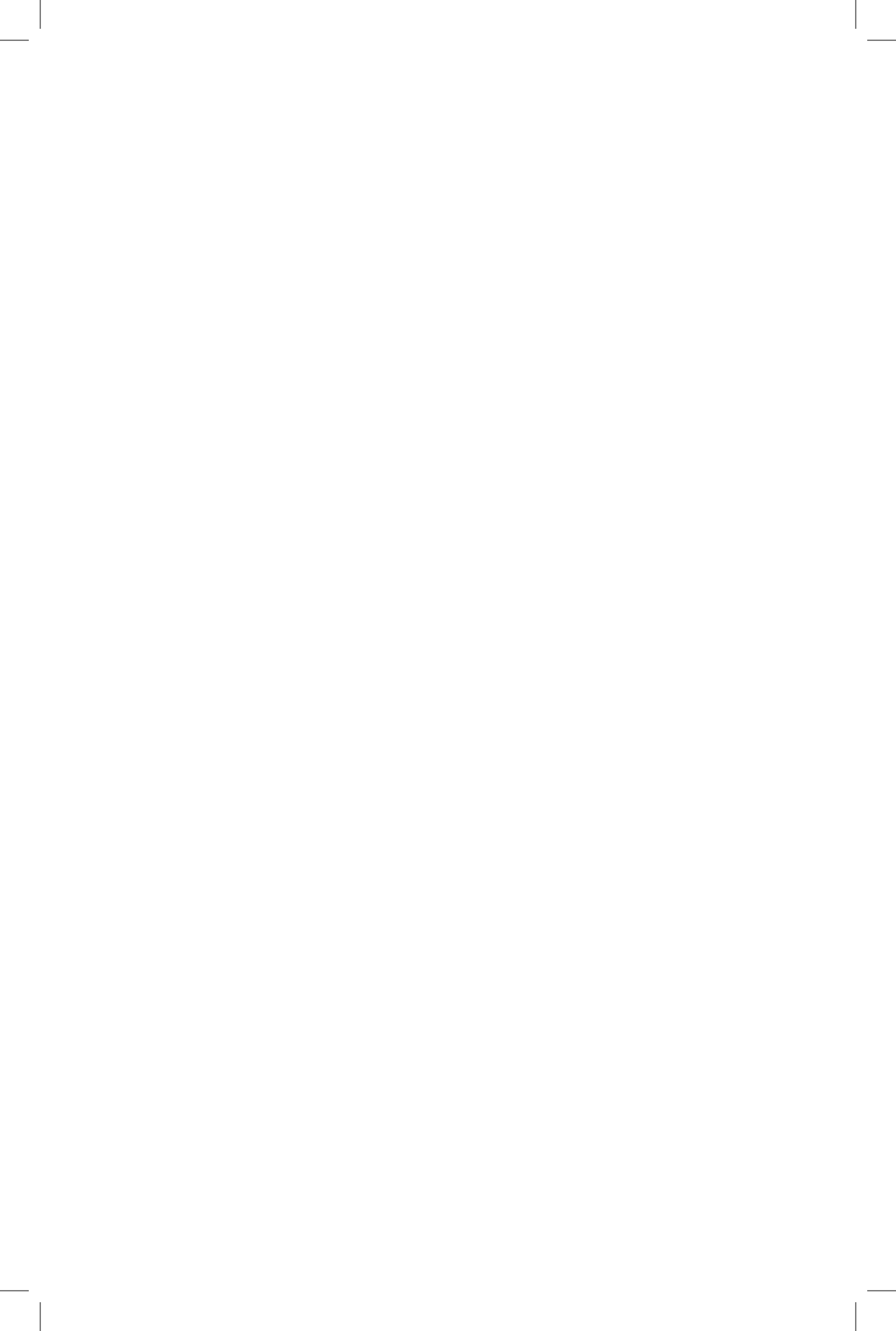
A nivel más general, es necesario que a nivel gubernamental se establezcan políticas claras respecto al ingreso de las distintas poblaciones de estudiantes. Si bien se ha mejorado el acceso, favoreciendo la equidad, no se observa preocupación respecto al seguimiento durante el proceso formativo, lo que trae como consecuencia la deserción. En el fondo, se verifica la apertura de nuevas vías de acceso a la educación superior, sin embargo, no existe claridad respecto a las políticas que sustentan las vías de ingreso especial, por citar un ejemplo. En este sentido, es importante que las universidades se pronuncien sobre políticas de ingreso y como estas inciden en las políticas nacionales, o si aquellas responden a las políticas nacionales ya existentes.

Por último, es necesario que se incentive la investigación a nivel institucional y nacional en tópicos que han quedado abiertos en este estudio por su relevancia, como por ejemplo, el tema de la efectividad de las distintas vías de admisión.

## REFERENCIAS

- Consejo Nacional de Educación (2010). Estadísticas. Disponible en <http://www.cned.cl>
- DEMRE (2010). Compendio estadístico del proceso de admisión año académico 2010. Universidad de Chile.
- DIVESUP (2010). Bases de datos extraídas del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SIES. Disponible en <http://www.divesup.cl/sies/>

- MINEDUC (2010). Información de Becas y Créditos. Disponible en: [http://www.becasycreditos.cl/ayudas/b\\_ea.html](http://www.becasycreditos.cl/ayudas/b_ea.html)
- Ugarte, JJ (2010). Las Universidades del Estado y el Gobierno. Encuentro: “El Futuro de las Universidades Estatales en Chile”. Universidad de Santiago de Chile. Santiago, 21 octubre 2010. Disponible en: [http://www.cpu.cl/images/stories/docs/art\\_10/ugarte.pdf](http://www.cpu.cl/images/stories/docs/art_10/ugarte.pdf)
- OCDE (2009). Informe de Revisión de Políticas Nacionales de Educación: “La Educación Superior en Chile”.



Capítulo III.  
ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS PARA  
MEJORAR LA TRANSICIÓN ENTRE LA  
EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR





# DISTANCIA ENTRE EL CURRÍCULO DE ENSEÑANZA MEDIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA APROXIMACIÓN AL CASO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

GONZALO FONSECA GRANDÓN\*

## INTRODUCCIÓN

La articulación entre el currículo de la enseñanza media y el de educación superior y en consecuencia, el tránsito de los estudiantes desde el nivel secundario al superior, constituye una preocupación que se ha venido incrementando durante la última década en Chile. Una de las causas de dicha preocupación está dada por el aumento de la matrícula de estudiantes en educación superior. “En el caso de la matrícula de pregrado, existe un incremento progresivo durante los dos periodos de estudio (1990-2000-2010). La década de 1990 se inicia con 245.561 estudiantes matriculados en pregrado, el año 2000 se alcanzan los 435.884 alumnos, y concluye al final de la década (año 2009) con 835.247 estudiantes. Lo anterior equivale a un incremento de más de tres veces la cantidad de estudiantes durante estos 20 años”<sup>1</sup>.

El siguiente cuadro muestra la evolución de la matrícula de primer año de profesionales y licenciaturas por tipo de institución.

Cabe destacar que, de acuerdo al Ministerio de Educación, la enseñanza media en Chile “*es una educación general, no “terminal” que moviliza a los jóvenes estudiantes hacia la formación superior terciaria y a la incorporación al mundo laboral y/o profesional. El sistema educativo chileno imparte la enseñanza media en las modalidades de educación humanista científica y técnico profesional.*

---

\* Jefe Departamento de Currículum, Dirección de Docencia, Académico Facultad de Educación Universidad Católica de la Santísima Concepción.

<sup>1</sup> Rodrigo Rolando M., Juan Salamanca V., Marcelo Aliaga Q. Evolución Matrícula Educación Superior de Chile Periodo 1990-2009. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) de la División de Educación Superior del MINEDUC. Junio 2010.

## CUADRO N° 1

### VARIACIÓN DE LA MATRÍCULA DE PREGRADO POR TIPO DE INSTITUCIÓN

Tipo institución	Matrícula de profesionales y/o licenciatura						Variación 2005-2010
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
UNIV	106.352	117.524	118.605	116.957	130.244	140.321	32%
IP	29.672	32.053	35.973	37.694	39.011	47.434	60%
CFT							
Total	136.024	149.577	154.578	154.651	169.255	187.755	38%

*Fuente: Proceso de Matrícula 2010, Consejo Nacional de Educación.*

*La **cobertura** del sistema de enseñanza media ha incorporado a jóvenes estudiantes con mayor heterogeneidad social y cultural, tanto por los cambios políticos, económicos y demográficos como por las transformaciones inherentes de los jóvenes. La cobertura alcanzada da cuenta del principio de equidad al incorporar a estudiantes que pertenecen a los tres primeros quintiles de ingreso.*

*De acuerdo a los **resultados**, el sistema de enseñanza media se ha planteado elevar la calidad de la oferta educativa, asumiendo dos desafíos. El primero es mejorar las trayectorias educativas de los jóvenes, lo que implica la formación y desarrollo de opciones profesionales y laborales que les permitan concretar sus proyectos de vida y contar con mejores oportunidades para continuar sus estudios y/o incorporarse a la vida laboral. El segundo desafío es contar con establecimientos de enseñanza media que mejoran significativamente las condiciones y oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de contextos de enseñanza desafiantes para sus estudiantes.*

*Las **estrategias de apoyo** a los establecimientos apuntan a superar estos desafíos, velando por el cumplimiento del derecho de las y los jóvenes a tener 12 años de escolaridad, consagrado en la Constitución de la República y contenido en el Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación”<sup>2</sup>.*

Los anteriores argumentos, ofrecen el espacio oportuno para el presente análisis, el que pretende ofrecer un amplio margen para la reflexión y el debate, junto con la retroalimentación tanto para la educación media como superior.

<sup>2</sup> [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

## ANTECEDENTES GENERALES DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

La Universidad Católica de la Santísima Concepción fue fundada en 1991, por mandato del Arzobispado de la Santísima Concepción, como sucesora de la sede regional de la Pontificia Universidad Católica de Chile, cuyos inicios se remontan al año 1971. Es una institución perteneciente del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas conformado por 25 Universidades. Está ubicada en la ciudad de Concepción, capital de la región del Biobío y posee una superficie de 36.934 km<sup>2</sup>.

En la actualidad, tiene una matrícula de 8.800 estudiantes de pregrado y alrededor de 170 de postgrado.

Posee una planta de 328 académicos y cuenta con 26 programas de pregrado agrupados en siete Facultades y un Instituto de Teología, 18 programas técnicos impartidos por el Instituto Tecnológico de la Universidad, 11 programas de postgrado y 2 programas de doctorado en conjunto con la Pontificia Universidad de Salamanca.

Los estudiantes que ingresaron el año 2010 a primer año a la Universidad son alrededor de 1.600.

Desde 2007 la UCSC, preocupada por las competencias básicas de los estudiantes que ingresan a primer año, comienza a desarrollar una serie de iniciativas tendientes a conocer el nivel de desarrollo de competencias con el que ingresan los estudiantes. Es así como se diseña y ejecuta un Proyecto MECESUP de competencias básicas con fondos del Ministerio de Educación, cuya finalidad fue diseñar un modelo que permitiera fortalecer las competencias básicas de los estudiantes que ingresan en las áreas de desarrollo personal, lingüística comunicativa y lógico matemático.

### DIMENSIONES EVALUADAS POR LA UCSC

Dentro de las acciones impulsadas por la UCSC, están la evaluación de algunas dimensiones sensibles que la institución ha definido e identificado como importantes de conocer en los jóvenes que ingresan a primer año, considerando ellas que pueden contribuir al buen desempeño académico. Algunas de esas dimensiones son evaluadas por decisión institucional (aquellas de mayor cobertura) principalmente a partir del Proyecto MECESUP mencionado en el párrafo anterior y otras que corresponden a iniciativas de las propias facultades y/o carreras como se mencionó al inicio de este artículo.

El Cuadro N° 2 que se presenta a continuación resume las dimensiones o variables que la institución evalúa en sus estudiantes al ingresar a primer año, así como el porcentaje de cobertura en la evaluación.

**CUADRO N° 2**  
**DIMENSIONES EVALUADAS POR LA UCSC A LOS ESTUDIANTES**  
**QUE INGRESAN A PRIMER AÑO**

N°	Dimensión evaluada	Cobertura
1	Estilos de aprendizaje	85%
2	Emprendimiento y liderazgo	75%
3	Características de la personalidad	60%
4	Comprensión lectora	55%
5	Comunicación/expresión escrita	30%
6	Habilidades sociales	15%
7	Expresión oral	15%
8	Razonamiento matemático	15%
9	Autoconcepto/autoimagen	10%
10	Autoestima	10%
11	Actitud hacia la responsabilidad social	8%
12	Estrategias de aprendizaje	8%
13	Estrategias metacognitivas	> 5%
14	QPT INGLES	>5%
15	TICS	>5%

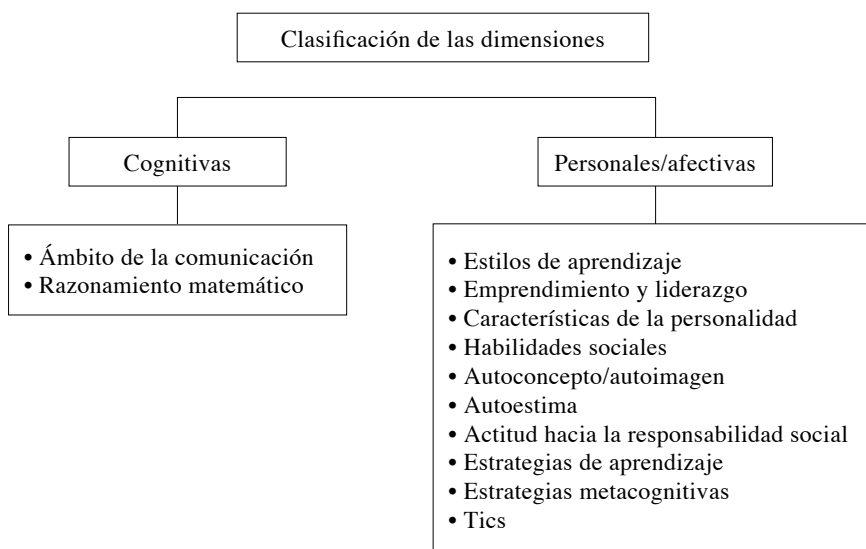
Algunas características generales de las dimensiones anteriormente explicadas son las siguientes:

- Todas las dimensiones son evaluadas ya sea con un test o una encuesta, excepto expresión escrita que utiliza una rúbrica de desempeño.
- Las evaluaciones se vienen aplicando desde el año 2008.
- Más del 90% de los instrumentos de evaluación utilizados han sido validados nacional o internacionalmente.
- Algunos de los instrumentos declarados en la encuesta son los siguientes: MMPI, Test de Lucher, ACRA, Escala de Habilidades Sociales (EHS), Prueba de Competencia Comunicativas/Comprensión Lectora, Prueba de Competencia Comunicativas/Expresión Escrita, Prueba de Competencia Comunicativa/Expresión Oral, Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, Autoconcepto, Test de Matemática, Test de Emprendimiento, Características de la Personalidad, QPT (Quick Placement Test), TICS.

Es importante destacar, tal como lo presenta el Cuadro N° 3, que las dimensiones evaluadas en la UCSC adquieren en su gran mayoría un carácter

transversal y/o genérico, lo que releva la importancia que la institución otorga a variables de esta categoría y su probable relación con el buen desempeño académico de los estudiantes.

CUADRO N° 3  
DIMENSIONES EVALUADAS POR LA UCSC A LOS ESTUDIANTES  
QUE INGRESAN A PRIMER AÑO



## MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN MEDIA CHILENA

Le Reforma Educativa impulsada desde 1990 y concretada en el currículo desde 1996 (para el caso de la educación básica), requirió nuevos elementos y definiciones, los que se explicitaron formalmente en el currículo oficial nacional. El concepto de reforma educativa agrupa múltiples expresiones orientadas al cambio, que en educación dan cuenta de una transformación significativa del sistema educativo o de parte relevante del mismo, atendiendo a su mejoría respecto de la situación inicial, que involucra la dimensión estructural, la histórica y la epistemológica (Popkewitz 2004)<sup>3</sup>.

En este contexto, el Marco Curricular de la Educación Media Chilena, nace bajo el Decreto 220 del MINEDUC, en el año 1998, para ser aplicado paulatinamente, a partir del año siguiente. En él se establecen los objetivos

<sup>3</sup> Estudios pedagógicos Universidad Austral de Chile (2005), *versión on-line* ISSN 0718-0705, v.31 n.1 Valdivia.

fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para ese nivel de educación, sobre la base de las urgentes necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curricular, de acuerdo a los acelerados cambios en el conocimiento y en la sociedad de fines de siglo. “Este documento, define los conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes deben aprender en los distintos niveles y tipos de enseñanza del sistema escolar<sup>4</sup>.

Asimismo, sobre los requerimientos planteados por las propias políticas educacionales de Estado, en la última década del siglo XX, orientadas hacia el logro de objetivos tendientes al mejoramiento de la calidad y la equidad de las oportunidades educativas.

Este marco curricular presenta al alumno como el centro de todo el que-hacer pedagógico, pero además como responsable, junto a su comunidad educativa, de su propio desempeño, crecimiento y aprendizaje. En este contexto, se presupone un joven con un perfil de autocontrol y un alto sentido de sus responsabilidades, derechos y deberes.

Para lograr sus objetivos, los contenidos propuestos se estructuran a partir de tres grandes categorías de aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes. Con esto se propone formar un joven integral, responsable de sí mismo y de su entorno social, poseedor de sólidos valores, esforzado y comprometido con su propio aprendizaje.

Por otra parte, este marco curricular establece un margen de flexibilidad para ser utilizado por los establecimientos, en relación a contenidos y actividades. Esto, se entiende que contribuiría a formar un perfil como el señalado.

Con esta finalidad también, otorga a los establecimientos una responsabilidad trascendental en la concreción de los objetivos de este marco curricular. Por ejemplo, a través de su proyecto educativo, de su disciplina, de su clima organizacional, y sin duda, de la práctica docente, quienes deben llevar a la práctica una serie de actividades, centradas en el aprendizaje más que en la enseñanza. Estas deben incorporar los principios y orientaciones definidos en los objetivos fundamentales transversales.

Finalmente, en este marco curricular se deja constancia que todo este proceso de enseñanza propuesto para la educación media, es la continuación de uno anterior que se inició en la enseñanza básica, el cual necesita profundizarse, de acuerdo a los objetivos logrados en ese nivel educativo.

Es preciso mencionar que para el caso del currículo de la educación superior chilena, se ha transitado desde perspectivas clásicas, centradas en la transmisión del conocimiento y el contenido, hacia diseños con enfoques más integrales del currículo. Desde el año 2003 a nivel nacional y a partir del año 2006 en la UCSC, se inicia un movimiento de renovación curricular que se está concretando paulatinamente desde este año 2010 y que pretende generar diseños curriculares centrados en el estudiante y en una formación por competencias que incorpore conocimientos, habilidades y actitudes.

Leído y analizado este marco curricular, así como los instrumentos que evalúan las competencias de los jóvenes que ingresan a primer año de la

---

<sup>4</sup> [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

UCSC y sus características, se puede determinar hasta qué punto se encuentran incorporadas, explícita o implícitamente, las dimensiones identificadas.

## METODOLOGÍA

El análisis efectuado para identificar las discontinuidades y desarticulaciones entre el currículo de la enseñanza media (secundaria) y el de la educación superior en Chile, se desarrolló mediante un estudio de caso llevado a cabo en la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) durante el año 2010.

### **Objetivos del estudio**

Objetivo general: Analizar las continuidades y discontinuidades entre el currículo de la enseñanza media y el de la enseñanza superior, mediante un estudio de caso.

### **Objetivos específicos**

- Identificar las dimensiones evaluadas a estudiantes que ingresan a primer año en la UCSC y sus principales características.
- Analizar el marco curricular de la educación media chilena.
- Proponer un conjunto de acciones y sugerencias a partir de los análisis realizados.

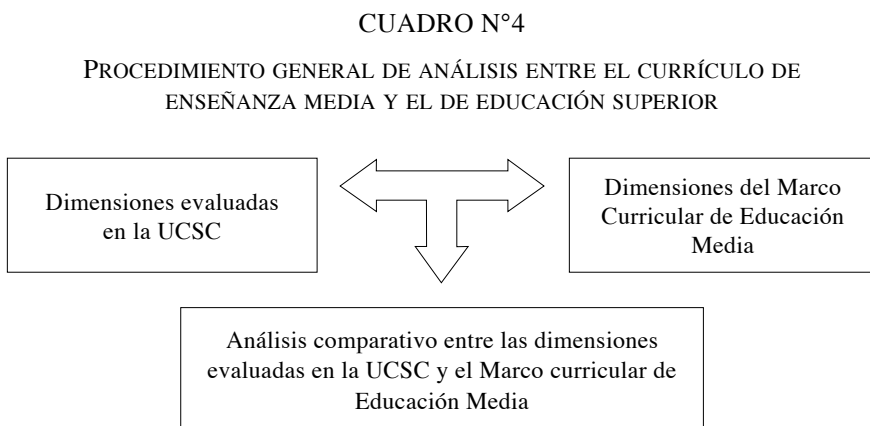
Con una metodología de estudio de caso único, que implicó un análisis documental por un lado del Marco Curricular de la Educación Media Chilena (Actualización 2005), para determinar las cualidades en términos de aprendizaje que los estudiantes deberían evidenciar una vez finalizada la educación media y por otro, aquellas dimensiones o variables que la UCSC evalúa a los estudiantes que ingresan a primer año y que son consideradas relevantes por la institución para iniciar estudios en la universidad. Cabe mencionar que se decidió trabajar con aquellas dimensiones evaluadas por la institución y/o aquellas iniciativas particulares de las facultades por sobre la declaración de perfiles de ingreso (los que igualmente fueron revisados). Esto, debido principalmente a que en la actualidad no existen perfiles de ingreso declarados para todas las carreras de la universidad y en aquellas que hay, solo cumplen en general, una función administrativa o declarativa. Aún así, en las carreras que existen perfiles de ingreso, estos coinciden implícitamente con las dimensiones evaluadas por la UCSC.

En este escenario, se consideró que el análisis de las dimensiones o variables que la UCSC evaluaba constituía una táctica más fiel y objetiva de lo que para la institución es importante que sus estudiantes manifiesten en términos de aprendizaje al iniciar estudios en la universidad, el que constituye el punto de partida para tener un buen desempeño en sus estudios universitarios.

Para realizar el análisis comparativo entre el currículo de la enseñanza media y el de educación superior, se utilizó el procedimiento que se describe a continuación:

1. En primer lugar se identificaron las dimensiones evaluadas a los estudiantes que ingresan a primer año en la institución y las principales características de cada una de esas dimensiones o variables (definición de la dimensión, instrumentos utilizados, tipo de validación, acciones emprendidas tras los resultados, seguimiento, etc.).
2. Análisis del marco curricular de la educación media chilena, en función de las dimensiones evaluadas por la universidad identificadas en el punto 1. (Se revisaron las declaraciones en términos de aprendizaje que dicho documento incluye en relación con las dimensiones ya mencionadas).
3. Por último, con la información obtenida en las dos etapas anteriores, se analizaron las coincidencias y discrepancias entre el currículo de ambos niveles a través de una contrastación entre ambos documentos.

El esquema que se presenta en el Cuadro N° 4 grafica el procedimiento general de análisis<sup>5</sup>:



Cabe mencionar que para conocer las dimensiones que la institución evalúa en los estudiantes de primer año y sus características, se utilizaron dos cuestionarios elaborados en el contexto de la ejecución del presente Proyecto FDI, los que se encuentran debidamente especificados en los anexos.

Para el caso del marco curricular de la educación media chilena, el análisis se realizó luego de la revisión de la declaración de objetivos fundamentales transversales y verticales, así como de los contenidos mínimos obligatorios. El análisis bibliográfico de este documento fue orientado por las

<sup>5</sup> Las dimensiones del Marco Curricular de Educación Media identificadas y analizadas, fueron en función de las dimensiones evaluadas por la UCSC. Ver Universidad Católica de la Santísima Concepción (2006) Marco Curricular de la UCSC Concepción, Chile.



dimensiones ya identificadas en primera instancia y evaluadas por la UCSC, las que facilitaron la búsqueda de información para posteriormente realizar el análisis comparativo entre el currículo de ambos niveles educativos.

El cuadro N° 5 presenta un esquema que especifica las dimensiones identificadas y la forma como se realizó el análisis comparativo, el que se efectuó variable a variable, es decir, se comparó una dimensión evaluada por la institución, con la declaración explícita presente en el Marco Curricular de Educación Media de la misma variable, y así una a una para cada dimensión.

CUADRO N° 5

ESQUEMA DE ANÁLISIS REALIZADO PARA COMPARAR EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN MEDIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR



## ANÁLISIS DEL MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN MEDIA CHILENA

El análisis se desarrolló principalmente sobre la base de los objetivos fundamentales (con énfasis en los terminales) y contenidos mínimos obligatorios. A continuación, se definen algunos términos fundamentales que incorpora el marco curricular de la educación media.

*1. Los Objetivos fundamentales son las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la educación media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje.*

*El marco curricular distingue entre dos clases de objetivos fundamentales:*

**1.1. Objetivos fundamentales verticales:** aquellos que se refieren a determinados cursos y niveles y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores, subsectores o especialidades del currículo de la educación media.

**1.2. Objetivos fundamentales transversales:** aquellos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículo, o de subconjuntos de este que incluyan más de un sector, subsector o especialidad.

**2. Contenidos mínimos obligatorios:** son los conocimientos específicos y prácticas para lograr habilidades y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel. Los contenidos mínimos obligatorios corresponden al conjunto de saberes conceptuales y capacidades de desempeño práctico (conocimiento y práctica de procedimientos), que requieren aprender las alumnas y los alumnos y que son definidos en cada sector y subsector como necesarios para alcanzar los objetivos fundamentales.

Los contenidos agrupan tres grandes categorías de aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes. Estas categorías, traducidas en términos de objetivos, aluden respectivamente a capacidades y competencias de carácter comprensivo, operativo y valorativo, que alumnos y alumnas deben lograr, para su desarrollo y formación<sup>6</sup>.

A continuación, se presenta el análisis realizado al Marco Curricular de la Educación Media Chilena, a partir de las quince dimensiones identificadas anteriormente. Para el análisis comparativo entre las dimensiones indagadas en uno y otro nivel, se asimiló para este estudio el concepto de “puente”, como un término que grafica en qué variables debiera existir un tránsito expedito desde la educación media a la educación superior, y el concepto de “quiebre”, para determinar en qué casos existe una ruptura (parcial o total) entre las dimensiones analizadas en ambos niveles educativos. Se presenta cada una de las quince dimensiones estudiadas y a continuación de cada una de ellas una breve reflexión en torno a la relación establecida.

## **Estilos de aprendizaje**

Este marco curricular concibe a un alumno activo, dinámico e inquieto intelectualmente. Por ello, en los objetivos fundamentales transversales (acápites “Desarrollo del Pensamiento”) se plantea una serie de habilidades y actitudes que deben manifestarse por iniciativa propia, como el leer, investigar, analizar, experimentar, etc. Lo que en definitiva, se traduce como el “aprender a aprender”.

En efecto, las orientaciones que entrega acerca del conocimiento y el aprendizaje (introducción), señalan que el aprendizaje debe lograrse en una

---

<sup>6</sup> Mineduc (2005) Marco Curricular de la Educación Media Chilena (Actualización 2005), Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, pág. 7.

nueva forma de trabajo pedagógico, “que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas”. Para ello, es necesario centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza, para lo cual se requiere desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos. Asimismo, se requiere reorientar el trabajo escolar desde su forma vigente, predominantemente lectiva, a una más enriquecida con actividades de indagación y creación por parte de ellos, tanto en forma individual como grupal.

Lo anterior, permitirá el aprendizaje de competencias de orden superior como: análisis, interpretación y síntesis de información de diversidad de procedencia. Sin duda, esto le permitirá desenvolverse adecuadamente en sus estudios superiores, según se afirma expresamente en esa misma sección del marco curricular, respecto de su carácter polimodal, es decir: “que debe ser relevante tanto para la formación de la persona y del ciudadano, como para la prosecución de estudios superiores y el desempeño en actividades laborales”.

Sin embargo, como es sabido, el estilo de aprendizaje es individual e inherente a cada estudiante. A su vez, ningún estudiante es igual a otro, cada uno tiene sus particularidades, su ritmo de trabajo, su motivación por ciertos procesos, por ciertas formas de recibir la información que le son más atractivas y eficaces, producto de sus diferencias psicológicas, sociales y fisiológicas. A partir de lo anterior, la forma de revisar un tema, una información o un contenido, podrá ser muy eficaz para un alumno, pero probablemente no será para otro o para la totalidad de un grupo.

**Reflexión:** La debilidad de este Marco Curricular radica en que, si bien explicita cuáles son las metas que los alumnos deben lograr, solo alude implícitamente a que cada uno tiene características propias que lo diferencian de los demás. En ningún caso se especifica los tipos de alumnos, según sus rasgos de orden psicológico, social, etc., y los estilos que a cada uno de estos tipos pudiera ser eficaz para un real aprendizaje, el cual pueda ser considerado por los establecimientos educacionales y por los docentes. Por lo tanto, se considera que existe un “quiebre” parcial entre el currículo de la educación media y educación superior en esta dimensión.

## **Emprendimiento y liderazgo**

La capacidad de emprendimiento es aludida en este marco curricular, principalmente en los tópicos relacionados con los objetivos fundamentales transversales.

Según lo expuesto expresamente en su cuerpo, este marco curricular pretende lograr que los alumnos y alumnas afiancen su capacidad y voluntad para autorregular su conducta y autonomía personal. Así pues, intenta “desarrollar en los jóvenes, la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor...”

Se debe sumar a lo anterior, la importante tarea y responsabilidad que se le otorga a los colegios y liceos, en la creación de espacios para el despliegue

de la expresividad y capacidad de iniciativa de los alumnos. Además, espacios que permitan la reflexión colectiva de sus alumnos, relacionados con temáticas de interés juvenil y de debate acerca de temas relevantes.

Lo anterior implica el fortalecimiento de la identidad, del liderazgo, la capacidad propositiva y crítica que contribuye al crecimiento intelectual y moral que les permitirá enriquecer sus proyectos profesionales y proyectos de vida.

A su vez, el consejo de curso es señalado como un espacio de diálogo, reflexión y crecimiento. Así, entonces, en este espacio se destacan y acrecientan valores y actitudes que tienden a aumentar sus potencialidades y posibilidades de desarrollo una vez egresados. Por ejemplo, los conceptos de perseverancia, resiliencia, compromiso consigo mismo, liderazgo (condición de líder positivo) y el emprendimiento como una actitud constante que le permitirá lograr sus metas personales.

**Reflexión:** A partir de las declaraciones de este marco curricular, se observa que estas aluden a aprendizajes que deberían favorecer el tránsito armonioso hacia la educación superior, por lo que existe un “puente” entre el currículo de la educación media y superior para el caso de la UCSC. El desarrollo de esta dimensión en la educación media, permitiría a los estudiantes tomar decisiones progresivas en cuanto a su complejidad en el ámbito universitario, favorecidas por la proactividad y emprendimiento.

### **Características de la personalidad**

En su esencia, este marco se caracteriza, porque presenta un paradigma de un alumno ideal, respecto de sus competencias, socialización y de su personalidad, en general.

Por otra parte, este marco insta a reparar en los rasgos o características particulares de cada alumno, a fin de establecer o lograr ciertas competencias, habilidades y actitudes, a partir de sus propias singularidades, sea reforzando o perfeccionando cualidades que posee, como desarrollando otras que no tiene presentes.

Tanto a partir de los objetivos fundamentales transversales como en los objetivos fundamentales de los sectores y subsectores curriculares, se concibe la formación y desarrollo de un alumno con un perfil integral, con un conjunto de características en su personalidad, que le permitan desenvolverse eficaz y eficientemente en su futura vida personal, académica y laboral.

Por ello, busca preparar cabalmente a los alumnos a través de habilidades y actitudes positivas para relacionarse con el mundo y consigo mismos, para enfrentar desafíos, solucionar problemas, emprender proyectos y resolver conflictos en su interacción con el mundo.

De hecho, el Decreto Supremo de Educación N° 220 expone en su artículo N° 2, respecto del Programa de Estudio de Formación General: “Tipo de formación que provee la base común de aprendizajes que contribuye al crecimiento, desarrollo e identidad personales; al ejercicio pleno de la ciudadanía;

al desempeño activo, reflexivo y crítico del ser humano a lo largo de su vida; y al desarrollo de capacidades para adoptar decisiones...”

**Reflexión:** Por consiguiente, estamos en presencia de un joven respetuoso, crítico, perseverante, sociable, dinámico, seguro de sí mismo, capaz de adaptarse a distintas circunstancias para llevar adelante sus proyectos y desenvolverse adecuadamente en su futuro académico o laboral. Existe por lo tanto, un puente en esta dimensión. El desarrollo de estos aprendizajes, permitiría a los estudiantes, afrontar diversas situaciones que surgen en su formación universitaria, en el ámbito familiar, y otros entornos de relaciones. Constituye una cualidad presente en varios perfiles de ingreso a la UCSC.

### **Comprensión lectora**

La comprensión de lectura debe desarrollarse transversalmente en todos los sectores y subsectores, pues aparece como una forma de conocer distintos aspectos de la realidad y la cultura, y aparece también, en todos los objetivos fundamentales de estos subsectores.

En lo general, este marco curricular entiende la comprensión lectora como la principal herramienta que debe desarrollar el alumno, para conocer el mundo, para investigar, para acceder al conocimiento, a la información y para establecer relaciones sociales e interactuar con un mundo globalizado, en distintos ámbitos de la cultura.

Es, precisamente, en la formulación de los objetivos fundamentales transversales de la educación media, donde este marco señala que entre las habilidades que este nivel de educación debe fomentar, están “las de investigación, que tienen relación con la capacidad de identificar, procesar y sintetizar información de una diversidad de fuentes; organizar información relevante acerca de un tópico o problema; revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; suspender los juicios en ausencia de información suficiente”.

Por otra parte, afirma que la educación media debe fomentar a través de la comprensión de lectura, la capacidad de análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento, lo que conduce a que los alumnos sean capaces de establecer relaciones entre los distintos sectores de aprendizaje y contribuir a la integración de estos.

En lo particular, especialmente en el sector curricular de lenguaje y comunicación, se plantea como propósito global, desarrollar la capacidad de comprender mensajes de complejidad creciente. En este contexto curricular, el subsector de lengua castellana y comunicación propone afianzar en los alumnos, la conciencia del valor e importancia del lenguaje, la comunicación y la literatura como un vehículo de formación y crecimiento personales. Esto implica acercar a los alumnos a obras literarias significativas, motivar la condición de lectores interesados y activos, que sean capaces no solo de comprender, sino también, proponer sentidos para las obras leídas y formarse opiniones acerca de ellas.

En lo que respecta a los objetivos fundamentales de cada año de la educación media, se entrega toda una secuencia de lo menos a lo más complejo intelectualmente, en el marco de la comprensión lectora.

En cuarto medio se refuerzan y profundizan las capacidades de los años anteriores, dado que se motiva la reflexión y la discusión, respecto de temas y problemas del mundo contemporáneo, a través de la lectura comprensiva de textos literarios y no literarios referidos a ellos.

En este mismo sector curricular, pero en el subsector de idioma extranjero (inglés), el marco curricular busca que los alumnos y alumnas puedan comprender e interpretar discursos escritos y resolver situaciones simples de comunicación oral y escrita. En general, da por sentado, que en este subsector, los estudiantes deben leer textos escritos, comprender e interpretarlos. Deben ser capaces, por lo tanto, de extraer información general y específica, deducir sentidos y significados, sacar conclusiones y hacer relaciones que permitan interpretar o resumir lo leído.

El sector curricular de matemática no es la excepción en este contexto, también se transforma en un soporte en el proceso de comprensión lectora, pues se concibe como una ciencia que proporciona herramientas conceptuales para analizar información cuantitativa presente en las noticias, publicidad y medios de comunicación, en general, aportando al desarrollo de los razonamientos, la abstracción y el desarrollo del pensamiento intuitivo y la reflexión lógica. La matemática, se afirma, favorece “la comprensión por sobre el aprendizaje de reglas y mecanismos sin sentido.”

En el sector curricular de filosofía y psicología debe aportar a este proceso, a través de la lógica: se introduce a los alumnos en el análisis crítico de argumentos, fundamentalmente por medio de la lectura, para que desarrollen criterios que les permitan ponderar la veracidad de dichos argumentos, formulados por lo general, a través de los medios de comunicación.

**Reflexión:** En rigor, la lectura y en consecuencia la comprensión lectora constituye una actividad habitual y transversal en el currículo la UCSC, al igual que la transversalidad manifestada en la declaración del marco curricular de la educación media, por tal motivo, constituye una dimensión en donde debe existir una natural articulación entre el nivel secundario y superior.

### **Comunicación: expresión escrita**

El marco curricular entiende las habilidades comunicativas de los alumnos, como un proceso en que estos deben relacionarse con su entorno, por medio del intercambio de información: extrayendo información explícita e implícita de diversos medios y expresando información objetiva y subjetiva, respecto de alguna realidad o de sí mismo, en forma oral o escrita.

Así se trasunta en lo que plantea como deber de la educación media, en el sentido de fomentar las habilidades comunicativas, aquellas que se relacionan con la capacidad de exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y

experiencia de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de la comunicación oral y escrita.

Las capacidades comunicativas, de expresar y recrear el mundo interior y exterior tienen especial tratamiento, sin duda, en el subsector de lengua castellana y comunicación. Este subsector se organiza a partir de tres pilares importantes: comunicación oral y escrita, lectura literaria y medios masivos de comunicación, destinados a favorecer y desarrollar la adquisición de conocimientos, técnicas y métodos que lleven a los alumnos a lograr las competencias para ser eficientes receptores y ser capaces de producir variados tipos de discursos y textos en diferentes situaciones de comunicación.

En los objetivos fundamentales de la educación media se incluyen capacidades que deben desarrollarse para afianzar y perfeccionar la expresión escrita, a partir del intercambio de información (oral y escrito), exposición de ideas, hechos, temas y situaciones, utilizando todos los elementos que contribuyan a la eficacia comunicativa, en el código oral o escrito.

Asimismo, deben reforzarse el correcto uso de los elementos paraverbales, no verbales, léxicos, ortográficos, recursos estilísticos, que permitan crear textos de diversas índoles (expositivo, argumentativo, literario, etc.), de manera lógica y coherente.

El reforzamiento de esta expresión escrita también se plantea en el subsector de idioma extranjero, especialmente, en lo que respecta a la producción de textos escritos, sea para describir algunas realidades, manifestar opiniones o para elaborar textos literarios o no literarios en inglés.

Del mismo modo, el sector curricular de filosofía y psicología, debe esforzarse por lograr que los alumnos expresen por escrito sus argumentos respecto de algún punto de vista personal o sus contraargumentos, en relación a algún texto leído, a las afirmaciones de algún interlocutor o de alguna tendencia filosófica.

Finalmente, este marco curricular también otorga a la informática importancia para el desarrollo de la expresión escrita. Estima que los computadores ofrecen la posibilidad de desarrollar contenidos habilidades específicas asociadas al currículo, potenciando destrezas de manejo, presentación y comunicación de ideas a través de la expresión escrita.

Incluso, en el uso del correo electrónico, a fin de establecer relaciones e intercambio de información con una persona o grupos de personas.

**Reflexión:** La expresión escrita, constituye una dimensión con un tratamiento transversal en ambos niveles educativos que no reviste mayores análisis, se considera que existe continuidad entre el currículo de ambos niveles.

### **Habilidades sociales**

Se entiende que todo este proceso de formación y educación, no considera al alumno como un ser aislado, independiente de cualquier contexto social. Muy por el contrario, se concibe como un ser que es parte de un todo, ligado

y relacionado con distintos grupos sociales. Por consiguiente, su condición de “ser social” también es transversal a cada uno de los sectores curriculares.

No obstante, en el capítulo II de este marco curricular, donde se exponen los objetivos fundamentales transversales de la educación media, el segundo acápite se denomina “La persona y su entorno”. Allí específicamente, se presenta el perfil social que se busca conseguir de los alumnos, a partir de su interacción con el mundo en que se desarrollan.

Así, entonces, los objetivos de este marco curricular se refieren al perfeccionamiento de la interacción personal, familiar, laboral, social y cívica, poniendo énfasis en los valores que deben regir estas relaciones: respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional, y convivencia democrática.

Lo anterior, según este marco curricular, debe reforzarse logrando que los alumnos tengan conciencia de sus dimensiones afectivas, espirituales, éticas y sociales que le permitan relacionarse adecuadamente con el mundo que les rodea.

Por otra parte, deben apreciar la importancia de desarrollar relaciones entre hombres y mujeres, lo que les ayudará a mejorar su sentido de justicia y su participación en la vida económica, familiar, social y cultural.

Se pretende que los alumnos establezcan eficaces relaciones sociales con quienes deben compartir, que sean capaces de realizar trabajos en equipo, recibir consejos y críticas, respecto de sus dichos y sus actos, desarrollar la tolerancia respecto de las ideas que no sean afines con las propias.

Por otra parte, se hace hincapié (objetivos fundamentales de Cuarto Medio) a que los alumnos puedan desenvolverse eficazmente en situaciones públicas, como emisores de diversos tipos de discursos, orales o escritos.

Cabe recordar, la importancia y la flexibilidad que este marco le entrega a cada unidad educativa, donde la práctica docente permite crear un sinnúmero de actividades que busquen reforzar las capacidades sociales y la interacción entre los alumnos. Así también, las actividades ceremoniales de cada colegio, conllevan la creación de instancias de convivencia, de socialización, de lectura y expresión de discursos diversos.

Además, el Consejo de curso constituye un espacio de convivencia y crecimiento social. Allí se dialoga, se reflexiona, se opina, a modo de una pequeña comunidad, respetando derechos y deberes de cada uno. Esta comunidad, sugiere el marco curricular, debe privilegiar el trabajo en forma cooperativa, cumplir con la normativa establecida, analizar situaciones de diversa índole, desarrollar proyectos escolares y extraescolares, que sean beneficiosos para el desarrollo integral de los miembros de un grupo y en especial sus capacidades sociales, cooperativas y cívicas.

**Reflexión:** Para la UCSC, las habilidades sociales constituyen habilidades necesarias para insertarse en la vida universitaria y por otro lado desenvolverse en situaciones académicas frecuentemente, habilidades que también están declaradas en este marco curricular, por lo que existe articulación entre ambos niveles.



## Expresión oral

Como ya se ha señalado, la comunicación oral constituye un pilar de estudio en el subsector de lengua castellana y comunicación. A partir de esta premisa, se deben desarrollar una serie de actividades tendientes a perfeccionar al máximo, la capacidad de exponer discursos orales de distinta índole y en distintos contextos.

Entre las habilidades importantes propuestas por el marco curricular, para que desarrollen los alumnos, están las habilidades comunicativas, relacionadas con la capacidad de exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de forma coherente y fundamentada, utilizando principalmente la expresión oral.

En los objetivos fundamentales de los subsectores se busca que los alumnos sean capaces de exponer ideas, argumentos, análisis, etc., en un contexto público. Para ello, también se busca reforzar los elementos que contribuyen a respaldar la comunicación oral, como el lenguaje paraverbal y el no verbal; asimismo, el mejoramiento constante del léxico y estructurales gramaticales, que le permitan expresar un discurso de cualquier índole frente a un grupo de personas.

El objetivo que se persigue, entonces, es hacer uso de la lengua en forma correcta y eficaz, en una secuencia de mejoramiento y perfección a partir de la enseñanza básica. También en el subsector de idioma extranjero se privilegia la expresión oral, lo que corrobora lo trascendente de esta capacidad en el uso, incluso, de un segundo idioma. Así, en este subsector se requiere que los alumnos sean capaces de producir mensajes orales comprensibles y, además, utilizar estrategias que permitan iniciar y mantener una comunicación de acuerdo a las características de la situación y la intención de la comunicación.

Por otra parte, este marco curricular privilegia también, en los distintos subsectores, la investigación, la búsqueda, la lectura literaria, cuyos resultados deban ser expuestos de manera oral, fomentando, además, la comprensión, el análisis, la síntesis y la expresión oral.

Por último, como ha quedado expuesto, toda comunidad educativa tiene la posibilidad de generar espacios para que los alumnos puedan expresar distintos discursos orales. Así, por ejemplo, actos cívicos, ceremonias, celebraciones, etc., como asimismo, actividades que los propios alumnos pueden definir y organizar.

**Reflexión:** La expresión de ideas en un discurso frente a otros en el ámbito académico y/o personal y social, de manera hablada, constituye una actividad presente en el currículo desde 1<sup>er</sup> año en la UCSC y una capacidad necesaria que favorece buen desempeño académico en varias actividades curriculares, por lo tanto, existe una plena articulación entre el currículo declarado por ambos niveles educativos.

## Razonamiento matemático

El razonamiento matemático necesita imprescindiblemente de la comprensión de lectura. A través de ella, se puede entender cabalmente un problema; luego acceder por medio de una serie de pensamientos ordenados y comprendidos, a una solución lógica y racional.

Así entonces, se debe afirmar que este marco curricular, en efecto, propone y privilegia el desarrollo del razonamiento matemático, por sobre la aplicación de fórmulas sin un sentido lógico.

En este sector curricular se afirma que el aprendizaje de la matemática “permite la comprensión de la realidad, facilita la selección de estrategias para resolver problemas y contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo.” Más aún a través de ella se puede analizar comprensivamente la información presente en los medios de comunicación, motivar el razonamiento y la abstracción, lo que contribuye con el desarrollo del pensamiento y la reflexión lógica.

Lo anterior es lo que privilegia este marco curricular. Es decir, presentar un proceso de aprendizaje que se sustente en actividades y estrategias significativas y accesibles para todos los alumnos, lo que favorecerá la comprensión por sobre el aprendizaje o memorización de reglas y mecanismos que no se comprenden en su esencia.

Este marco curricular enfatiza para la enseñanza de esta ciencia, el desarrollo del pensamiento creativo, analógico y crítico en los alumnos. Esto permite la formulación de conjeturas, búsqueda de caminos alternativos para llegar a una conclusión o solución respecto de un problema. Para ello, sugiere dar espacios a la experimentación y la investigación; la observación, descripción, clasificación de situaciones concretas y la abstracción de problemas.

Este subsector propone adquirir el razonamiento matemático, no solo a través del desarrollo cognitivo, es decir, de razonamiento, abstracción, reflexión y análisis, sino que, principalmente, a partir de sus efectos: la confianza de los alumnos en sus propios procedimientos y conclusiones, lo que favorece la autonomía de pensamiento; la disposición para enfrentar desafíos y la disposición de cuestionar sus propios procedimientos.

**Reflexión:** La UCSC evalúa el razonamiento lógico matemático y el conocimiento mínimo que deben tener los estudiantes de primer año principalmente en carreras de ingeniería en materias de álgebra y cálculo. Considerando que la PSU también evalúa razonamiento matemático, es que se concluye que existe articulación entre el currículo de ambos niveles.

## Autoconcepto, autoimagen

El marco curricular en estudio, como ha quedado establecido, está centrado cabalmente en la persona. El alumno es el centro de todo el quehacer pedagógico y todos los contenidos y actividades propuestas tienen como fin principal, contribuir con su formación, con su crecimiento y desarrollo en sus más diversas dimensiones.

El autoconcepto o autoimagen se relaciona principalmente con los objetivos fundamentales transversales. Precisamente, en ellos se determina lo relacionado con el crecimiento y la autoafirmación personal. Para ello, la educación media debe destacar las experiencias formativas, incentivar los rasgos y características que formen parte de su identidad personal y elaborar estrategias para reforzarlas.

Para formar y afirmar la autoimagen de los alumnos, este marco señala que se debe lograr que estos sean conscientes de su rol dentro de la sociedad en la que se desenvuelven, que desarrollen su sentido de pertenencia tanto a la sociedad en su conjunto, como a diversos grupos en que participen. Esto le ayuda a establecer y mejorar sus conductas sociales, las relaciones con sus pares, de ayuda hacia los demás, lo que provoca que se sienta un hombre útil e importante; sociable y solidario; afectivo y aceptado.

Es importante también para este marco, favorecer el autoconocimiento, que le permita aceptarse tal como es y consciente de sus fortalezas y debilidades. Asimismo, el desarrollo de la afectividad y el equilibrio emocional. Este equilibrio emocional también se logra, profundizando en conceptos trascendentes como el amor y la amistad.

De esta forma, se perfila un alumno emocional, ética y socialmente equilibrado, conocedor de su sentido de trascendencia, por lo que es capaz de formular sus proyectos de vida, de tener claridad respecto de su futuro, determinando claramente qué es lo que necesita y qué es lo que merece, en cuanto a estudios posteriores, familia y desarrollo personal. Los alumnos deben sentirse bien consigo mismos, con sus cualidades y rasgos personales.

Por ello, expresamente este marco curricular señala que la educación media debe profundizar, entre otros rasgos, el desarrollo de hábitos de higiene personal y social; desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración de la vida y el cuerpo humano. Del mismo modo, señala que se debe profundizar el “conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno.” Y fundamentalmente, se debe ayudar a los alumnos a desarrollar su autoestima, confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida, lo que, sin duda, ayudará a conformar y reforzar una autoimagen clara, segura y positiva.

**Reflexión:** Para el caso del autoconcepto y autoimagen, constituyen dimensiones declaradas explícitamente en ambos niveles educativos. Por tanto, existe articulación entre el currículo de educación media y superior.

## Autoestima

Se ha señalado que este es un currículo centrado en el alumno. Por consiguiente, muchos de los objetivos expuestos en este marco curricular, buscan el desarrollo integral de los estudiantes. De esta forma, la autoestima se convierte en un rasgo trascendente en este paradigma de alumno que se busca forjar desde la educación básica y hasta finalizada la educación media.

Sugiere, entonces, desarrollar en los alumnos una serie de habilidades, es decir, capacidades de desempeño en su proceso de aprendizaje, que no solo le

significará un mejoramiento desde el punto de vista cognitivo, sino que además, tendrá un profundo efecto en su autoestima.

Del mismo modo, sugiere desarrollar una serie de actitudes o disposiciones, con determinada dimensión afectiva, hacia ideas, valores, personas y hacia sí mismos. Lo anterior, refuerza la confianza en sus desempeños, sus capacidades, la confianza en sí mismos y el autoestima.

Además, para la concreción de los objetivos fundamentales transversales, en los que el autoestima y el crecimiento personal tienen una gran importancia, el marco curricular otorga a los establecimientos educacionales la flexibilidad para desarrollar actividades de diversas índoles. Es decir, estos objetivos fundamentales transversales y sus actividades valóricas y de crecimiento, pueden verse intensificadas o reforzadas, según los siguientes contextos:

- Proyecto educativo de cada establecimiento
- La práctica docente
- El clima organizacional
- Disciplina del establecimiento
- El ejemplo cotidiano
- El ambiente en recreos y actividades definidas por los jóvenes.

Finalmente, se recuerda que el Consejo de curso es el encuentro en un contexto socioafectivo entre los jóvenes. Allí se reflexiona y se desarrollan actividades lúdicas relacionadas con conceptos valóricos, con el crecimiento personal y, además, se refuerzan positivamente las conductas o actitudes de los alumnos. Sumado a lo anterior, en el plano del crecimiento personal, este marco agrega, que se debe fomentar el conocimiento de sí mismo, de las potencialidades de cada uno y de sus propias limitaciones. El conocimiento acabado de sí mismo contribuye a aceptarse con virtudes y defectos, como el resto de los individuos, lo que en consecuencia, mejora la aceptación y la visión de sí mismos.

**Reflexión:** Desde hace algunos años, el currículo de la UCSC ha transitado hacia un enfoque centrado en el estudiante, favoreciendo el desarrollo de la dimensión afectiva, lo que ha generado espacio para que la autoestima sea parte importante del currículo universitario, por lo tanto, se considera que existe articulación entre ambos niveles educativos.

### **Actitud hacia la responsabilidad social**

A través de este marco y los objetivos fundamentales transversales se pretende formar un joven con una clara conciencia de su rol, como ser social, frente a la comunidad. Las actividades deben apuntar a la formación de un hombre responsable consigo mismo, con el otro, con el medio ambiente y la sociedad toda.

Entre los rasgos que se buscan reforzar es el sentido social y solidario, principalmente, cuando se destaca en el acápite crecimiento y autoafirmación personal que es importante estimular “el sentido de pertenecer y participar en grupos de diversa índole y su disposición al servicio a otros en la comunidad...”

En el sector de historia y ciencias sociales, por ejemplo, se plantea lo siguiente: “El sector de historia y ciencias sociales tiene por propósito desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo, y valoración de la democracia y de la identidad nacional.”

En las orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje, el marco curricular señala que, en este contexto, las actividades formativas y sociales deben tener la suficiente relevancia, para la formación de la persona y del ciudadano. Un ciudadano comprometido con su propio destino, a través de su futuro académico y laboral; como con el destino de su país. Así se puede apreciar en uno de los objetivos del sector de historia y ciencias sociales:

*“Conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias, el reconocimiento de la legitimidad de diversos puntos de vista sobre la realidad social y la valoración de principios básicos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto a los derechos humanos.”*

**Reflexión:** La inserción temprana en actividades curriculares como pre-prácticas en diversas instituciones así como el desarrollo de cursos vinculados a la responsabilidad ética y social en la UCSC, hacen entrever la articulación que hay en esta dimensión entre el currículo de ambos niveles educativos.

## **Estrategias de aprendizajes**

Las estrategias de aprendizaje son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se desarrollan, de acuerdo con las necesidades de los alumnos a quienes van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Este proceso cuyo fin es, sin duda, el aprendizaje de los estudiantes se construye en base a ciertas técnicas, pasos, planes, etc. que no aparecen singularmente tratados en este marco curricular. Fundamentalmente, se expresa el fin último, las capacidades o habilidades que se requieren desarrollar, por ejemplo: “leer comprensivamente diferentes tipos de textos”, pero no describe las formas, pasos o métodos para realizar una correcta y comprensiva lectura.

Así también, con cada uno de los objetivos, actividades o destrezas que busca desarrollar y de las cuales se pretende lograr un aprendizaje: buscar, investigar, analizar, relacionar, etc.

**Reflexión:** Todas estas tareas requieren de algún método acorde con los alumnos a quienes va dirigido. Sin embargo, este marco curricular no lo establece ni lo sugiere claramente. Solo deja entrever implícitamente un “tégase presente” respecto a la existencia de alumnos con distintas características y motivaciones. Se considera que en esta dimensión existe una ruptura parcial entre el currículo de educación media y el de educación superior.

### **Estrategias metacognitivas**

Hay que precisar que la metacognición es la capacidad de autorregular el propio aprendizaje, planificar qué estrategias son las más adecuadas y eficaces para utilizar en determinada situación, aplicarlas, controlar el proceso y evaluarlo para detectar posibles errores.

Por lo mismo, existe una correlación entre las estrategias de aprendizajes y las metacognitivas. Por ello, a falta de la primera en este marco curricular, la segunda, definitivamente no está presente.

No obstante, en el sector curricular de matemática se plantea, solamente que esta contribuye a desarrollar en los alumnos la *“disposición para cuestionar sus procedimientos, para aceptar que se pueden equivocar y que es necesario detectar y corregir errores; la apertura al análisis de sus propias estrategias de reflexión, de diversidad de procedimientos y de nuevas ideas.”*

Es decir, no existe un punto en el que se destaque y explique lo importante de la metacognición, lo necesario que se hace en cualquier proceso de aprendizaje, y fundamentalmente, cómo desarrollarla.

**Reflexión:** Para esta dimensión existe un quiebre entre el currículo de la educación media y superior. En la UCSC se han establecido diferencias importantes de rendimiento asociadas a las estrategias metacognitivas en asignaturas de matemática y química.

### **Inglés**

El marco curricular en cuestión propone explícita e implícitamente la instauración, en los alumnos de enseñanza media, de un segundo idioma. Estos al finalizar sus estudios deberían hacer uso del idioma inglés en diversos contextos: hablando, leyendo, escuchando e interactuando con un interlocutor.

Así queda de manifiesto en su presentación: “El subsector Idioma Extranjero propone desarrollar en el estudiante de educación media las habilidades necesarias para utilizar el segundo idioma como instrumento de acceso a la información proveniente de diferentes fuentes, especialmente aquella que se origina en los ámbitos académico, tecnológico y productivo, y como un medio de comunicación... Se busca que los estudiantes puedan comprender e interpretar discursos escritos y orales y resolver situaciones simples de comunicación oral y escrita...”

Por ello, el nivel de desempeño en el uso de un segundo idioma le serviría para acceder a proyectos personales de carácter académico, laboral u otro, en el que se requiera el inglés.

Se entiende que todo lo propuesto por este marco, permitiría desempeñarse eficazmente en el uso de este segundo idioma. Especialmente, si se considera que lo anterior es un proceso de continuación de lo que ha comenzado en la enseñanza básica, donde se presentan la naturaleza y funcionamiento del sistema lingüístico del idioma extranjero.

En la enseñanza media, el aprendizaje de un segundo idioma se da en una secuencia lógica de contenidos, ordenada según su complejidad de primero a cuarto medio. Incluso, en uso del vocabulario, este marco propone el reconocer y manejar un léxico aproximado de 1.000, 1.300, 1.600 y 2.000 palabras, en cada año de este nivel, respectivamente.

En el plano de la lectura en inglés, por ejemplo, lo que en Primero Medio se inicia con el objetivo de “Comprender e interpretar textos escritos simples...”; en Cuarto Medio termina con: “Leer y comprender en forma autónoma y crítica, distintos tipos de textos escritos... usar distintas estrategias para extraer e interpretar información explícita o implícita, general o específica.”

En el plano de lo auditivo, por su parte, el objetivo plantea en Cuarto Medio: “Comprender globalmente distintos tipos de textos orales, auténticos, de fuentes y temas variados; procesar, asimilar y reaccionar ante la información de acuerdo a sus propósitos e intereses.”

En síntesis, esta secuencia de lo menos a lo más complejo, sumada a las actividades propuestas y la actitud del alumno, son elementos que hacen posible la utilización de un segundo idioma, una vez finalizada la enseñanza media. Pues, precisamente, este marco señala que los contenidos mínimos han sido seleccionados de acuerdo a las necesidades del uso de un segundo idioma, por parte del egresado y de acuerdo a los ámbitos de su posible aplicación: social, cultural, académico, laboral, etc.

**Reflexión:** En la dimensión de inglés, se observa una articulación entre el currículo de educación media y superior, para el caso de la UCSC, el inglés toma forma de cursos transversales en más del 90% de las carreras desde primer año.

## **Tecnologías de la Información y las Comunicaciones**

En la actualidad, las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC's) se hacen imprescindibles para acceder a la información, para la búsqueda de datos, la transmisión y aprehensión de conocimientos. Entendida así la realidad, este marco curricular otorga a la informática una importancia trascendental en la formación y educación de los alumnos.

Pese a que los cambios en esta área son más veloces que en otras, los objetivos de las herramientas o procedimientos apuntan a finalidades similares, por lo que el desarrollo de estas tecnologías no significa grandes complejidades.

Para este marco, las redes de información están presentes en todo el quehacer de la vida humana, especialmente en el ámbito educacional y cultural de nivel superior. Por ello, señala que lo fundamental en esta área es entregarle a los alumnos las herramientas que le permitan manejar el mundo digital y, por consiguiente, desenvolverse competentemente en el mundo de hoy.

A su vez, les permite investigar, analizar, discutir y aprender acerca de los temas relevantes de los sectores y subsectores de la educación media y la educación superior. Por ello, se plantea que al finalizar aquel nivel hayan desarrollado capacidades como manejar herramientas de software general, planilla de cálculo, base de datos, dibujo y diseño gráfico.

Asimismo, utilizar redes de comunicación para relacionarse y para buscar y procesar información. Además, se debe considerar que en esta área existe una predisposición positiva de parte de los alumnos para conocer y adquirir nuevas tecnologías, en el marco de la informática, lo que acelera y profundiza el verdadero aprendizaje de este sector curricular.

**Reflexión:** Para la dimensión de TIC's, existe articulación entre el currículo de educación media y superior. Constituye una competencia transversal en el currículo de ambos niveles educativos.

## CONCLUSIONES

En relación al tema central de este estudio, se concluye que existe articulación en el currículo explícito declarado para la educación media chilena y para el currículo de la UCSC. Aun cuando el sentido de este análisis no es la generalización de los resultados, responsablemente se concluye que un estudiante que egresa de la educación media chilena, debería transitar de manera expedita y natural hacia la educación superior, pues, para el caso de la UCSC las coincidencias o articulaciones entre las quince variables identificadas, en general dan cuenta de un “camino despejado”, aun cuando se producen algunos quiebres parciales en tres dimensiones, pero que de ningún modo constituyen rupturas totales entre el currículo de un nivel y otro. Es tarea de futuras investigaciones realizar estudios empíricos que puedan dar cuenta efectiva de cuáles son los nudos críticos que se presentan en la concreción del currículo en sus ambos niveles y que perjudican el tránsito natural de la educación media a la educación superior chilena.

Es preciso mencionar que el Marco Curricular de la Educación Media Chilena, se presenta como una declaración amplia y general, que a ratos se torna un tanto ambiciosa y poco precisa principalmente en cuanto a los aprendizajes que se requieren evidenciar al finalizar la trayectoria.

En relación con las dimensiones evaluadas a los estudiantes que ingresan a primer año en la UCSC, se concluye que existe poca claridad en la definición nominal de dichas variables, lo que puede implicar estar evaluando algo que efectivamente no es lo que se pretende. Se destaca el alto porcentaje de validación de los instrumentos utilizados, sin embargo, existen pocas referencias sobre el método de validación utilizado.



En relación con los resultados obtenidos con la evaluación, todo indica que aún se requiere fortalecer las decisiones que se toman a partir de los resultados. En general, se requiere dar a conocer a los estudiantes los resultados obtenidos, de modo que se involucren en las decisiones que la institución o él mismo pueda tomar. Aún existen muchas actividades remediales, que implican una función reactiva de la evaluación, lo que se ve incrementado por el momento en que se aplica la evaluación, ya que todos los instrumentos son aplicados al ingreso de los jóvenes a la UCSC. Por otro lado, se observa ausencia de seguimiento sistemático de las acciones implementadas.

Se percibe en general que el fracaso del estudiante en la educación media y superior, es responsabilidad exclusiva de él, no cabiendo responsabilidad a la institución y/o a los académicos. En este sentido, se ha instalado en el sistema universitario chileno algunas actitudes que tienden a perjudicar las habilidades de los estudiantes de bajo nivel sociocultural.

La institución cree necesarios planes de mejora para favorecer el buen desempeño de sus estudiantes. Una acción concreta, que la Universidad ha impulsado es la creación de un Centro de Acompañamiento del Estudiante UCSC cuya principal finalidad es atender a estudiantes de primer año, desfavorecidos académicamente, el que ya se encuentra operativo. A través de esta iniciativa se pretende además:

- Fortalecer las competencias básicas de los estudiantes en los ámbitos del desarrollo personal, lógico matemático y lingüístico comunicativo.
- Constituirse como un espacio de reflexión, investigación e innovación de las experiencias de aprendizajes de los estudiantes.

## RECOMENDACIONES

Una primera recomendación, tiene que ver con la necesidad de formular perfiles de ingreso en términos de aprendizaje, que sean esenciales para iniciar estudios en la UCSC. Se pretende que dichos perfiles puedan orientar las decisiones para facilitar el tránsito desde un nivel a otro y orientar la planificación del primer año de universidad.

En segundo lugar, se observa que todas las acciones que favorecen la articulación (remediales, tutoriales, etc.), así como la aplicación de los mismos instrumentos de evaluación, siempre se realizan durante el ingreso de los estudiantes a la universidad. En este sentido, es recomendable que la universidad inicie acciones de articulación en la educación media, previo al ingreso de los estudiantes a la institución y favorecer a su vez que la educación media se vincule con la universidad previo a dicho ingreso. Esto, puede favorecer la articulación entre ambos niveles educativos, facilitando el tránsito de los jóvenes.

Es muy necesario que los temas transversales tanto en la educación media como superior, presenten una mayor transparencia en términos de los aprendizajes que se persiguen evidenciar. Al parecer, ambos niveles educativos otorgan un espacio importante a las competencias transversales y/o genéricas, pero al parecer dicha transversalidad requiere mayor rigor en la responsabilidad que asuman las instituciones y los profesores.

Es necesario superar el concepto de función administrativa de la evaluación, de modo que se evalúe dimensiones intencionadamente y se tomen decisiones coherentes con los resultados de la evaluación.

Se propone además, tomar decisiones concretas e impulsar acciones para favorecer el tránsito desde la educación media a la superior. En este sentido, existen múltiples estudios desarrollados que constituyen un punto de partida para llevar a cabo dichas acciones, de modo de evitar seguir con “diagnósticos” que ya están efectuados.

# DIAGNÓSTICO Y TENDENCIAS DEL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES QUE INGRESAN A PRIMER AÑO, EN LA UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE

ELENA ESPINOZA ALARCÓN\*  
CARMEN IBÁÑEZ SILVA\*\*  
ALEJANDRA CHÁVEZ BUSTOS\*\*  
MARIELA GONZÁLEZ MIMICA\*\*  
FRANCISCA RETAMAL BRAVO\*\*

## ANTECEDENTES GENERALES

Los sistemas educacionales en el mundo, particularmente en América Latina, están constantemente sometidos a procesos de reformas estructurales que suponen transformaciones en diversos niveles. En el caso de la educación superior, estas apuntan principalmente a contextualizar la enseñanza y los aprendizajes esperados en función de los cambios globales de las últimas décadas. En Chile, estas transformaciones se han caracterizado por los conceptos de calidad, equidad e innovación, que inspiran las políticas actuales, orientadas a la instalación de condiciones para asegurar la calidad de la educación superior.

A juicio de expertos, el soporte fundamental para el éxito de estas transformaciones, es la participación activa de las instituciones involucradas, considerando estas, como principal reflexión el que el ingreso de los estudiantes a la vida universitaria puede constituir un proceso lento y difícil, que obliga una nueva adaptación, la que de no llevarse a cabo de manera óptima puede traer consigo altas tasas de deserción, repitencia y fracaso académico.

Este es precisamente, el principal punto que confirma la prioridad estratégica de implementar sistemas equitativos de apoyo al estudiante, que contribuyan a superar las condiciones que pudiesen afectar a los jóvenes durante el desarrollo de su formación académica.

Por lo anteriormente señalado la Universidad Austral se ha hecho cargo de la necesidad de modificar e innovar la acogida y proceso académico en atención a la diversidad de estudiantes que ingresan a sus aulas; con la finalidad favorecer la calidad y rendimiento de los estudiantes desfavorecidos académicamente, aprueba mediante Decreto de Rectoría N° 27 de enero de 2005, creación de la Unidad de Apoyo al Aprendizaje de los Estudiantes de

\* Unidad de Apoyo al Aprendizaje de los Estudiantes de Pregrado de la Universidad Austral de Chile.

\*\* Académica de la Universidad Austral de Chile.

Pregrado (UAAEP), teniendo como objetivo central “Favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Austral de Chile (UACH).”

Esta tarea no ha sido fácil, en especial si se considera que los estudiantes que acoge la Universidad Austral, provienen en aproximadamente un 70% de establecimientos educacionales públicos, traen consigo desniveles académicos de importancia, pertenecen a los tres últimos quintiles de ingreso económico más bajo de acuerdo a la medición difundida por el Ministerio de Educación, asimismo exhiben problemáticas en el ámbito psicosociofamiliar. Lo anterior está correlacionado con un perfil de estudiante caracterizado por un bajo nivel de autoestima, estilos y estrategias de aprendizajes deficitarios y desigualdad social.

## OBJETIVOS DEL ESTUDIO

### Objetivo general

- Determinar el perfil de los estudiantes que ingresaron a la UACH durante los años 2006 al 2010, en relación a las competencias básicas de autoestima y estrategias de aprendizaje.

### Objetivos específicos

- Describir cuáles son los niveles de competencia de autoestima predominantes en los estudiantes que ingresaron a primer año entre los años 2006 al 2010 a la UACH, evaluada a través del Inventario de Autoestima, de Coopersmith
- Describir las estrategias de aprendizajes de los estudiantes que ingresaron a primer año entre los años 2006 al 2010 a la UACH, evaluados a través del Inventario de Estrategias de Aprendizaje, de Schmeck<sup>7</sup>.

## PROCESO METODOLÓGICO

Se estableció como diseño de investigación, a un estudio descriptivo cuali-cuantitativo, mediante el cual se pretende mostrar como se presenta el perfil de los estudiantes que ingresaron a la UACH durante los años 2006 al 2010, en relación a las competencias básicas de autoestima y estrategias de aprendizaje, mediante la aplicación de los instrumentos: Inventario de Autoestima de Coopersmith, Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Schmeck<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Schmeck, R. R.: *An introduction to strategies and styles of learning*. En R. R. Schmeck (ed.): *Learning strategies and learning styles*, New York, Plenum Press, 1988; Schunk, D. H.: *Learning theories. An educational perspective*, New York, McMillan, 1991.

<sup>8</sup> Schmeck. *Op. cit.*

## ANÁLISIS DE RESULTADOS EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y AUTOESTIMA EN LOS ESTUDIANTES DE LA UACH

### Inventario de autoestima de Coopersmith

El inventario está referido a la percepción del estudiante en cuatro áreas: autoestima general, autoestima social, hogar y padres, escolar-académica, y una escala de mentira, consta de 58 aseveraciones, que el estudiante debe contestar eligiendo la alternativa si actúa igual o distinto a lo planteado en la pregunta.

- Autoestima general: contempla la valoración de sí mismo.
- Autoestima social: señala la percepción que tiene el individuo de la valoración que tienen los pares de sí mismo.
- Autoestima académica: presenta la percepción y valoración que tiene el individuo en relación a lo académico en cuanto al rendimiento y la experiencia escolar.
- Autoestima familiar: la percepción que tienen los individuos de la valoración que hacen en su hogar de sí mismo (los padres, hermanos u otros).

TABLA N° 1

TENDENCIAS DE NIVELES DE AUTOESTIMA COOPERSMITH AÑOS 2006 A 2010

Años	Nivel autoestima general				Nivel autoestima académica				Nivel autoestima familiar				Nivel autoestima social			
	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto
2006	36	1.439	4		4	619	755			627	751		27	1.228	123	
2007	4	1.678				1.623	59			32	1.650			1.623	59	
2008	18	358	1.604	39	8	260	1.604			536	1.583		5	342	1.772	
2009	39	1.364	2		5	604	796			533	872		17	1.288	70	30
2010	15	751	778	21	5	368	1.192			454	1.111		11	677	877	

Al analizar la tabla se puede observar que existe un comportamiento muy homogéneo respecto a los resultados obtenidos; de este modo los estudiantes que ingresan a la Universidad Austral presentan, en general un nivel de autoestima dentro de un rango medio bajo, sin embargo el nivel de autoestima familiar se visualiza con una tendencia media alta en todos los años evaluados, lo que significa que los jóvenes sienten que sus familias les apoyan y confían en ellos.

## Inventario de estrategias de aprendizaje de Schmeck

El Inventario de estrategia de aprendizaje de R. Schmeck fue adaptado por Irene Truffello y Fernando Pérez 1988)<sup>9</sup>, consiste en 55 afirmaciones donde el estudiante debe contestar verdadero o falso, consta de cuatro procesos de aprendizajes.

- Procesamiento elaborativo: Este tipo de procesamiento está positivamente relacionado con la capacidad para personalizar, concretar y visualizar la información, traduciéndola en sus propias palabras, experiencias o imágenes con aplicaciones prácticas.
- Estudio metódico: Es un factor destinado a promover la organización y sistematización del estudio para desarrollar y potenciar la curiosidad académica. aplicando cuidadosamente las técnicas de estudio; se basa en la lectura reiterativa de la información tal cual es presentada, hasta memorizarla.
- Procesamiento profundo: Corresponde a la habilidad para extraer significado, categorizar, evaluar y desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, predomina un pensamiento de tipo conceptual donde se tiende a la relación del contenido con situaciones nuevas, a la transferencia y comprensión de los contenidos en estudio.
- Procesamiento superficial: Se caracteriza por la capacidad para memorizar información en categorías estrechas y precisas, se relaciona con prestar atención y procesar hechos específicos, los detalles superficiales de la materia de estudio

TABLA N° 2

TENDENCIAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES SCHMECK AÑOS 2006 A 2010

Años	Aprendizaje elaborativo				Aprendizaje metódico			Aprendizaje profundo				Aprendizaje superficial				
	Muy bajo	Bajo	Normal	Alto	Muy bajo	Bajo	Normal	Muy bajo	Bajo	Normal	Alto	Muy bajo	Bajo	Normal	Alto	Muy Alto
2006	100	325	349	784	878	414	267	1.095	446	14	4	834	420	284	15	6
2007	90	412	320	775	902	414	281	1.146	445	6		823	476	273	6	19
2008	391	1263	308	157	1235	631	253	1.507	605	7		532	948	572	22	45
2009	99	325	305	658	818	356	213	995	365	5	2	560	450	343	20	11
2010	117	339	302	786	898	406	239	1.046	494	5		660	468	375	33	9

Por otro lado en cuanto a las estrategias de aprendizaje, del total de de los estudiantes evaluados durante los años 2006 a la fecha, se puede observar en

<sup>9</sup> Irene Truffello C. y Fernando Pérez F. Truffello 1998, Adaptación. Inventario de estrategias de aprendizaje de R. Schmeck.

la tabla N° 2 que las mayores dificultades se aprecian a nivel del aprendizaje, metódico ubicándose la moda en el rango de muy bajo. Esto dice relación con la falta de organización, planificación y optimización del tiempo de estudios, como también con la carencia de hábitos y técnicas de estudios acordes a la vida universitaria.

## CONCLUSIONES

Respecto a las estrategias de aprendizaje, la tendencia general del presente estudio indica que los estudiantes carecen de hábitos y técnicas de estudios, por lo tanto, es posible comprender que la estrategia de procesamiento profundo no se presente en un nivel alto, como es de esperar para un estudiante de estudios superiores. Sin embargo, esta estrategia, al igual que las demás, es posible de desarrollar de manera progresiva en los estudiantes a través de la incorporación intencionada en las distintas asignaturas de metodologías orientadas a favorecer el desarrollo de una mayor capacidad de análisis, reflexión, abstracción y vinculación de contenidos (debates, informes, papers, discusiones grupales, etc.).

Asimismo, se puede observar que los sujetos bien valorados por sus padres y que se sienten importantes y con responsabilidad dentro de la unidad familiar, utilizan en mayor medida una estrategia de aprendizaje específica.

El autoconcepto académico es un factor influyente en el rendimiento académico y viceversa. A mayor conocimiento y uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje por parte del sujeto contribuye a elevar el autoconcepto de sí mismo, quizás por la mayor confianza, seguridad, competencia, etc., que siente el estudiante cuando va a abordar una tarea.

Un buen conocimiento de las propias capacidades posibilitará un mayor nivel de conciencia y regulación, necesario para el uso estratégico del aprendizaje. De acuerdo a la literatura científica sobre este tema, el autoconcepto general no presenta incidencia significativa en los rendimientos académicos.

Mientras que el autoconcepto académico, como conocimiento de que un sujeto, tiene acerca de sus posibilidades en el ámbito educativo, es un buen predictor de los rendimientos académicos.

El actual interés por el tema tanto de las estrategias de aprendizaje, como fortalecer los niveles de autoestima de los estudiantes, es en parte promovido por las nuevas orientaciones psicopedagógicas. En investigaciones realizadas sobre el tema se ha comprobado que los estudiantes con éxito difieren de los estudiantes con menos éxito, en que conocen y usan estrategias de aprendizaje más sofisticadas que la pura repetición mecánica, asimismo tienen un mejor concepto respecto a sus fortalezas y debilidades y son capaces de enfrentar con mayor optimismo los desafíos que significa transitar por la vida universitaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASPINO, M.; CUEVAS, L.; GONZÁLEZ, R. y cols. (2000). *Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar*. España: Universidad de La Coruña.

- BELTRÁN, J.: A Estrategias de aprendizaje@. En J. Beltrán y C. Genovard (eds.) 1996 *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid, Síntesis.
- BERSTEIN, B. (2001). *La estructura del Discurso Pedagógico*. Morata. Madrid, España.
- DÍAZ-BARRIGA, F. HERNÁNDEZ, C. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Mc. Graw-Hill. México. México.
- FRUEHLING, ROSEMARY T. (1990) *Relaciones Humanas. Un enfoque*.
- GARCÍA, M. MAQUILÓN, J. MARTÍNEZ, P. (2000). *Aprendizaje*. Ed: Océano. Barcelona, España.
- GARCÍA, M. MAQUILÓN, J. MARTÍNEZ, P. (2000). *Lectura y memorización*. Ed: Océano. Barcelona, España.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Aprender a Aprender*. Ed: Océano. Barcelona, España.
- LUCIER ALBERT PIERRE SIMON, (1989) *Las Relaciones Interpersonales*. Editorial Herder Barcelona.
- JABIF, L. 2007. *La docencia Universitaria Bajo un Enfoque de Competencias* Editorial Universidad Austral de Chile.
- SCHIFELBEIN, E.; ZÚÑIGA, R. (2001). *La transición a la Universidad*. Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- VALLES, A. (1995), *Cómo estudiar*. Ed: Océano. Madrid, España.
- VILANOVA, J. (1995). *Recuperación y Desarrollo de la Memoria*. Ed: Océano. Madrid, España.



# FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS: LA EXPERIENCIA INTEGRADA DE DESARROLLO EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PÁRVULOS

ENRIQUETA JARA\*  
PAULA RIQUELME\*\*

## EL PROGRAMA DE INSERCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA

El Programa de Inserción a la Vida Universitaria (PIVU), tiene como objetivo apoyar a los estudiantes novatos de la UC Temuco mediante el fortalecimiento de sus competencias básicas para enfrentar con éxito su transición académica y formación profesional. Dichas competencias básicas están vinculadas a las habilidades de: comunicación oral y escrita, del pensamiento, habilidades tecnológicas, habilidades sociales, y razonamiento matemático en los estudiantes de la cohorte de ingreso en toda la oferta de carreras ofrecida por la Universidad. El Programa depende de la Dirección de Desarrollo Estudiantil (DDE) de la UC Temuco, específicamente de la Unidad de Orientación al Estudiante y al Egresado (UOEE).

En el Gráfico N° 1 se presenta la estructura organizativa interna, que sintetiza lo siguiente:

- El responsable del PIVU es el coordinador general del proyecto, cuyas funciones tienen relación con la planificación general, además de ser el nexo con las instancias institucionales de la UC Temuco.
- Las coordinaciones de campus aportan al trabajo desarrollado por el programa, en términos de la implementación espacial de las actividades tutoriales de la iniciativa. Cabe señalar que la Universidad posee cuatro campus; Menchaca Lira, San Francisco, Dr. Luis Rivas del Canto y Norte. Es según lo anterior que se agrupan en dos coordinaciones, Menchaca Lira y San Francisco por un lado, y Norte y Dr. Luis Rivas del Canto por otro.
- La coordinación de las áreas comprende la planificación y ejecución de actividades curriculares orientadas al desarrollado de: habilidades sociales, del pensamiento, área comunicativa, TIC's, razonamiento matemático.

---

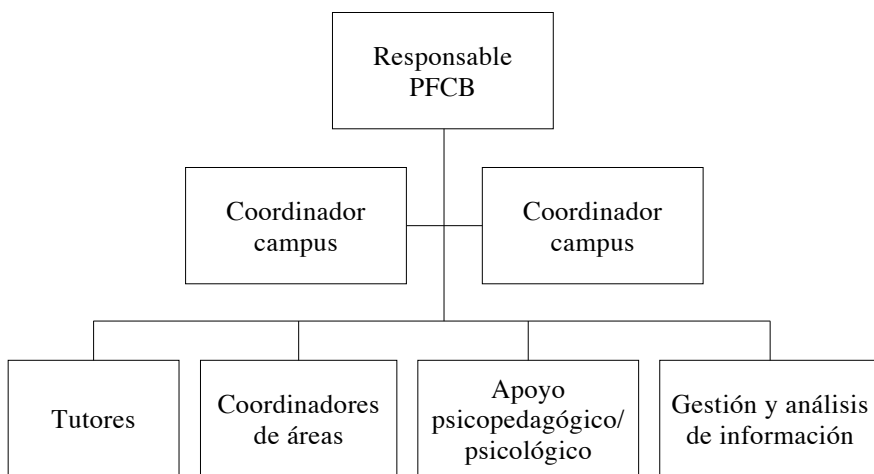
\* Académica de la Universidad Católica de Temuco, Chile.

\*\* Decana de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile.

- La división de gestión y análisis de información está orientada al levantamiento, recopilación, análisis y retroalimentación de información en el contexto de las actividades del PIVU, con directivos de las facultades y carreras, docentes de primer año y estudiantes.
- El apoyo psicopedagógico corresponde al trabajo personal con estudiantes, identificados en la etapa diagnóstica (fase intensiva) además de las entrevistas realizadas por los tutores, que presenten dificultades en sus procesos de aprendizaje y que necesiten atención psicopedagógica especializada. Por otra parte, el apoyo psicológico a los estudiantes también fundamenta su intervención desde las entrevistas realizadas por los tutores, además de la retroalimentación de los resultados de la batería de test de desarrollo personal que aplica el programa al inicio de todos los años.
- Los tutores o docentes del programa corresponden a profesionales que tienen la función del desarrollo de las tutorías que el programa implementa en las asignaturas ejes correspondientes.

### GRÁFICO N° 1

#### ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL PROGRAMA DE INSERCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA



El modelo educativo de la UC Temuco, que es el marco de trabajo del programa, se orienta a la búsqueda de la pertinencia y calidad en la formación profesional y humana de los estudiantes, conceptualiza las competencias como un saber actuar movilizandando recursos propios y ajenos para resolver problemas reales de manera efectiva y éticamente responsable, con creativi-

dad e innovación. Los recursos se refieren de manera especial a los distintivos que serán utilizados por la persona competente<sup>10</sup>.

Este enfoque tiene como base el principal aporte de las corrientes de competencias (conductual, funcionalista, constructivista y sistémico), aunque hace un especial énfasis en las contribuciones de los enfoques constructivistas y sistémico-complejo, desde el marco del aprendizaje significativo.

## OBJETIVOS DEL PROGRAMA

### **Objetivo general**

Fortalecer las competencias básicas en los estudiantes que ingresan a la UC Temuco, mediante acciones que potencien su desarrollo personal y académico y, favorezcan la transición desde enseñanza media a la educación superior para un adecuado desempeño en su vida universitaria.

### **Objetivos específicos (en función de cada fase de desarrollo del PIVU)**

- Promover el proceso de inserción a la vida universitaria de la UC Temuco en los estudiantes de ingreso 2010, por medio de talleres y actividades de recepción y recreación para lograr una vinculación con la universidad.
- Apoyar el proceso académico de los estudiantes de 1er año a través de actividades y acciones tales como la integración de estrategias de aprendizaje en asignatura eje, apoyo a docentes de este nivel y la generación de un centro de recursos para el estudiante, que permita el fortalecimiento de las competencias básicas en las áreas comunicativas, habilidades sociales, pensamiento y TIC's.
- Certificar los niveles de dominio de las competencias básicas de los estudiantes que ingresan a la UC Temuco, para su diagnóstico, desarrollo y/o fortalecimiento.
- Sistematizar las acciones del programa y sus resultados, con la finalidad de difundir y extender sus avances a la comunidad académica nacional.
- Evaluar y proponer planes de mejora, que aumenten la efectividad de las acciones realizadas, y se actualicen respecto de la realidad de los estudiantes que año a año ingresan a la UC Temuco.

## FASES DEL PROGRAMA

En el Gráfico N° 2, se sistematizan los tres momentos del programa. Ellos se corresponden con las fases: intensiva, seguimiento y autonomía progresiva.

---

<sup>10</sup> Dirección General de Docencia UC Temuco, Modelo Educativo (2007), p. 25.

## GRÁFICO N° 2

### FASES O ETAPAS DE DESARROLLO Y SUS RESPECTIVAS ACTIVIDADES, DEL PIVU UC TEMUCO



#### Fase intensiva

Durante la fase intensiva se fortalecen las competencias básicas en las áreas comunicativas, habilidades interpersonales y tecnología. Los talleres consisten en la participación de no más de 35 estudiantes liderados por un tutor especialista en el área respectiva. Solamente las carreras que tienen asignaturas relacionadas con las ciencias básicas participan en talleres de matemáticas. En dichos talleres se aplica un pretest al inicio de la fase y del taller, y un postest al finalizarlos, que fundamenta la evaluación de los talleres y su impacto en la activación de conocimientos previos.

La duración temporal de la etapa corresponde a ocho días, con grupos de 40 estudiantes (aproximadamente) guiados por tutores previamente capacitados en cada una de las áreas temáticas. En ella se espera que el estudiante se inicie en la vida universitaria para trabajar las habilidades básicas necesarias que le permitan enfrentar con éxito esta nueva etapa académica.

#### Fase de seguimiento

Durante la fase de seguimiento se continúa el fortalecimiento de las competencias básicas incluyendo además, el área de habilidades del pensamiento y realización de actividades de orientación académica. Cada carrera tiene una asignatura eje en el primer año, en base a la cual se realiza un trabajo coordinado entre el docente de la asignatura y el docente del PIVU, seleccionando actividades, articulando contenidos con las competencias que se desean desarrollar, tanto en habilidades comunicativas, del pensamiento, sociales y uso de TIC's.

Además, y en conjunto con el Departamento de Matemáticas de la Facultad de Ingeniería de la UC Temuco, se realizan actividades con el objetivo de fortalecer el pensamiento lógico-matemático, necesario para las carreras relacionadas a las matemáticas, a través de grupos de apoyo y/o aulas abiertas.

La duración temporal de esta etapa es el primer semestre lectivo de la carrera.

## **Fase de autonomía progresiva**

Similar en actividades a la fase de seguimiento, el objetivo es continuar con el fortalecimiento a las competencias básicas. El objetivo de esta fase es lograr la autonomía del estudiante en cuanto a su desarrollo multidimensional al interior de la universidad. La duración temporal de esta etapa es el segundo semestre lectivo de la carrera.

Dentro del desarrollo de cada una de las etapas o fases del PIVU, se consideran criterios de egreso, que se especifican en función del diagnóstico de competencias básicas de los estudiantes, y por ende la desvinculación y la asignación de los créditos correspondientes al programa, considerando la participación de dichos estudiantes solo de forma voluntaria a los talleres y actividades que desarrolle el programa, posterior al egreso del estudiante.

A continuación se presenta la experiencia de trabajo entre el PIVU y la carrera de educación parvularia durante un semestre académico, como forma de ejemplificar la experiencia.

### **LA HISTORIA DEL PROCESO**

El desarrollo de este proceso se inició con la entrega de los resultados de las pruebas por parte del PIVU a la carrera de educación parvularia, a partir de ellos se definieron las acciones y énfasis que se realizarían para apoyar la adquisición de estas competencias. Al respecto, el 39,3% de las estudiantes aprobó el test y las pruebas de producción, la cual es evaluada a través de la elaboración de un texto argumentativo. Asimismo la prueba de comprensión de textos, es una prueba de selección múltiple que evalúa el grado de comprensión alcanzado por los estudiantes.

Surge allí una primera tensión entre si lo que correspondía era nivelar competencias, o considerar los resultados como un indicador de proceso de desarrollo. Cada una de ellas implicaba una decisión diferente puesto que en el primer caso bastarían acciones tendientes a superar la brecha existente y que los estudiantes alcancen el umbral que necesitan. En cambio para el segundo caso, significaba optar por integrar estos saberes al currículo. Como se trata de desarrollar competencias y no solo habilidades en una formación de este tipo, se privilegió también otorgar oportunidades de equidad y no discriminación entre los estudiantes, y se optó por integrarla al curso de “Fundamentos de Educación Parvularia” cuyo propósito se orienta a desarrollar competencias que promueven la comprensión y análisis del sistema educativo, sus fundamentos, así como de los niveles y estrategias implementadas desde una perspectiva de derecho.

El curso seleccionado, bajo los principios que lo inspiran, incorpora junto a la competencia genérica de comunicación oral y escrita, las de aprendizaje autónomo y trabajo en equipo, todas en un nivel uno de desarrollo. En el caso de la competencia asociada a la profesión, incluye la investigación y reflexión pedagógica, así en su conjunto las competencias asociadas a este programa se desarrollan a partir de la reflexión de la propia experiencia educativa, de su deconstrucción y reconstrucción cognitiva de tal manera que la estudiante se reconozca en los saberes desarrollados y pueda enfrentar sus propios paradig-

mas frente a la realidad escolar y avanzar en la generación de la conceptualización de la educación del niño pequeño.

De tal modo entonces, que de alguna forma se cuestiona el concepto de competencias básicas, *¿básicas de qué?* Si lo que necesita es fortalecer su desarrollo en la carrera y la competencia alude al conjunto de saberes que moviliza el estudiante en su formación no es una competencia básica, optamos por hablar concretamente de desarrollo de competencias, entendiendo que este, por su experiencia escolar y social, aún no contaba con los recursos cognitivos necesarios, por lo cual la universidad que lo acoge debe otorgar las oportunidades de desarrollo conforme configura su perfil profesional de egreso.

En la búsqueda de ayudar a construir aprendizajes significativos el curso se desarrolló en base al modelo de Kolb en tanto permitió atender necesidades individuales de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, y adentrarse desde diferentes ámbitos hacia la construcción y resignificación del conocimiento desde la motivación por aprender como el gran eje activador. Asimismo, este recurso fue útil puesto que si los estudiantes ingresan con pocas habilidades en términos de la producción de la competencia comunicativa, el modelo de Kolb permite adentrarse desde el contexto experiencial estableciendo un puente que une el interés del estudiante con su futuro profesional.

De este modo, ya no es importante ni pertinente hablar del estudiante “nivelado”, sino del desarrollo continuo de aquel conjunto de saberes que le permitirá poner en acción diversos saberes propios y ajenos en pos de la resolución de problemas propios de la profesión. La estrategia de trabajo fue la siguiente: a partir del curso definido, el programa PIVU a través de tutorías se vinculó al curso trabajando directamente con la docente de la asignatura. Se comparten cronogramas y actividades de aprendizaje, elaborando objetivos coherentes con los resultados de aprendizaje y competencias a desarrollar en el curso, se establecen los hitos del semestre y se planifican los apoyos necesarios de acuerdo a cada producto que deben elaborar las estudiantes.

Comienza así un proceso interesante, en el cual el estudiante que ingresa estigmatizado ya que posee competencias que no están desarrolladas o que se encuentran en un nivel muy básico, en el modelo desarrollado va potenciando sus competencias ligados a los procesos propios del curso, es decir, utiliza las competencias en contextos de uso real para resolver problemas. Además, el trabajo coordinado en este proceso permite que el docente conozca el nivel inicial de cada estudiante con respecto a sus competencias, los diferentes avances que va desarrollando durante el semestre y que tienen su concreción en los resultados de aprendizaje del curso.

Durante el proceso, algunas de las estrategias cognitivas, asumidas por García (2004)<sup>11</sup> como los procedimientos mentales que realiza un sujeto en una situación determinada y que le facilita la adquisición y uso de conocimientos, se asociaron a aquellas de corte metacognitivo que implican la participación activa y responsable del estudiante en los diferentes momentos: antes, durante y después de realizar una actividad de aprendizaje.

---

<sup>11</sup> García, E. (1994). *Enseñar y aprender a pensar*. Madrid: De la Torre.

Apoyó el proceso de adquisición de las estrategias cognitivas el uso de modelos que les permitieron hacer consciente estos procesos y aprender a utilizarlos de manera estratégica<sup>12</sup> (Quicke y Winter (1994) citado en Monereo 2002). Entre ellas, se pueden mencionar, al comienzo del proceso el cuadro CQA<sup>13</sup> que fomenta en el estudiante la toma de conciencia con respecto al aprendizaje de alguna materia. El rol del tutor fue activar y preparar a los estudiantes para esta estrategia por medio de preguntas guías en las distintas fases, estos son, “*lo que conozco*” (activación de conocimientos previos), “*lo que deseo aprender*” (planificación de la actividad), “*lo que aprendí*” (evaluación de aprendizaje).

Como evidencia del desarrollo del cuadro CQA, se presenta a continuación el trabajo realizado por una estudiante, el tema que ella deseaba investigar era Paulo Freire. La actividad se realizó previa a la evaluación de las lecturas del curso, la estudiante delimitó qué información deseaba conocer y luego al final de un proceso de investigación sintetizó la información, como se muestra en el Cuadro N° 1.

#### CUADRO N° 1

##### REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE CUADRO CQA REALIZADA POR ESTUDIANTE, TEMÁTICA PAULO FREIRE

C	Q	A
Paulo Freire autor de pedagogía de la esperanza y pedagogía del oprimido	Quiero poder opinar de Paulo Freire, específicamente del cómo llegó a ser el hombre influyente en educación.	“Creo que por todos los cambios sociales que se produjeron a causa de esta gran crisis, este hombre, desde pequeño fue internalizando todo lo que ocurría a su alrededor, que en ese entonces no comprendió pero en forma silenciosa estaban formando a una persona con nuevas ideas relacionadas a la educación. Una vez que pudo interactuar con todo aquello que le rodeaba, pudo ver de cerca el problema. Como relata en su libro “pedagogía de la esperanza” al comenzar a trabajar con trabajadores se dio cuenta de los bajos índices de alfabetización que poseían. De esta manera comenzó a trabajar el problema. ¿Por qué tanto interés? Ya que de esa forma podrían participar de manera activa en su país exigiendo sus derechos y participando de la sociedad sin sentirse excluidos” (Estudiante Primer año).

<sup>12</sup> Monereo, C. (2001). Estrategias de aprendizaje. España: Universitat Oberta de Catalunya.

<sup>13</sup> Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill.

Posteriormente, se utilizó la estrategia del cuadro comparativo, que permitió establecer semejanzas y diferencias de conceptos claves del curso. Como estrategia, la comparación ayuda, de este modo, a profundizar el aprendizaje, ya que para llevar a cabo este proceso se requiere de un pensamiento sistemático, riguroso, que revise el conocimiento adquirido descubriendo nuevas relaciones y conclusiones. Ser capaz de comparar es una condición para establecer relaciones que conducen al pensamiento abstracto (Beas, Santa Cruz, Thomsen & Utreras 2003)<sup>14</sup>.

Por último en la etapa de sistematización de información se trabajó con mapas conceptuales, que se pueden definir como una estrategia, método y recurso esquemático. Como estrategia permite organizar el conocimiento de los estudiantes, como método ayuda a los estudiantes y docentes a captar el significado de los materiales que se van a aprender y, por último, como recurso esquemático representa un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. (Ontoria, Gómez & Molina 2003)<sup>15</sup>.

En relación a la evaluación de los aprendizajes, se asumió un concepto como acción formadora, que permite tomar decisiones acertadas y ajustadas para la mejora del aprendizaje. Por ello la información que se recoge sistemática, útil, válida y confiable se obtiene sobre situaciones auténticas y funcionales, en las que el estudiante es un actor principal, y que constituyen en sí mismas una instancia más de aprendizaje natural y cotidiano de su formación.

Al respecto, el sistema de rúbrica ha sido la gran herramienta que se ha trabajado en contacto con el PIVU puesto que permite al estudiante justamente pensar, evaluar su desempeño y a la vez, ser capaz de describir cuáles son aquellos saberes que tiene que lograr, se potencian los procesos cognitivos. Lobato, señala que estas estrategias permiten formular metas, organizar el conocimiento, construir significados, utilizar estrategias adecuadas y elegir los momentos que considera pertinentes para adquirir, desarrollar y generalizar lo aprendido (Lobato, 2006 en De Miguel Díaz, 2006)<sup>16</sup>.

Finalizado el primer semestre se comenzaron a ver las diferencias, pues aplicado nuevamente el instrumento, los estudiantes presentaron un 31% más de logro, así se obtuvo ya un 70,43% de adquisición de este nivel de la competencia oral y escrita.

---

<sup>14</sup> Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P. & Utreras, S. (2003). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

<sup>15</sup> Ontoria, A., Gómez, J. & Molina, A. (2003). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. Madrid: Alfaomega.

<sup>16</sup> De Miguel Díaz, M. (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.



## CONCLUSIONES

Los estudiantes que hoy ingresan al sistema educativo superior chileno presentan características diversas y complejas. Una de ellas es la falta de competencias que les permitan aprender de forma más autónoma combinando el trabajo en solitario y en grupos pequeños. Es por ello que las universidades están tomando conciencia sobre las características del nuevo sujeto de la educación terciaria, coordinando procesos diagnósticos que les permitan tomar decisiones en relación a la promoción de acciones intracurriculares y extracurriculares, que favorezcan el desarrollo de competencias en sus distintos niveles de logro. Una de estas alternativas es generar acciones pedagógicas que ofrezcan distintos tipos de apoyo académico y social, según las necesidades sentidas y percibidas por los estudiantes que les permitan desarrollar competencias claves para seguir avanzando en su desarrollo profesional.



# SERVICIOS PARA ASPIRANTES A LOS PROGRAMAS DE PREGRADO, PADRES DE FAMILIA Y COLEGIOS EN EL TRÁNSITO DE LA EDUCACIÓN MEDIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

DIANA VICTORIA FERNÁNDEZ RAMÍREZ\*

## INTRODUCCIÓN

El tránsito de la educación media a la educación superior en Colombia genera grandes retos para las instituciones educativas públicas y privadas del país. Del paso armonioso de un nivel al otro depende en buena parte el logro de los objetivos sociales y personales que llevan a los estudiantes y sus familias a decidir adelantar estudios técnicos, tecnológicos o profesionales una vez terminado el colegio. Con el propósito de facilitar dicho tránsito, la Pontificia Universidad Javeriana, a través de la Oficina de Promoción Institucional de la Vicerrectoría Académica, ha diseñado una serie de servicios dirigidos a colegios, aspirantes a programas de pregrado y padres de familia. A continuación se presentan estos servicios y se plantean algunas reflexiones al respecto. En primera instancia se proveen al lector elementos de contexto que dan cuenta de las características generales de la Universidad. Posteriormente, se presenta el portafolio de servicios antes mencionado. Para finalizar se proponen algunas conclusiones al respecto.

## INFORMACIÓN DE CONTEXTO: LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

La Pontificia Universidad Javeriana es una institución privada de educación superior, fundada en 1623. Es una de las universidades más antiguas y de mayor tradición en Colombia, regentada por la Compañía de Jesús, con su sede principal en Bogotá y una seccional en Cali. Es una de las 31 universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina y de las 114 que existen en el mundo.

---

\* Directora Oficina de Promoción Institucional de la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá – Colombia.

La Universidad Javeriana en Bogotá está constituida por 18 facultades, que agrupan 62 departamentos y 195 programas académicos. Estas atienden diversas áreas del conocimiento, lo que le otorga a la Universidad una naturaleza multidisciplinaria. Cuenta con 45 edificaciones en 18 hectáreas de terreno y está ubicada en un sitio estratégico de la ciudad con facilidades de acceso a la misma.

La Universidad ofrece 38 programas de pregrado, 79 especializaciones profesionales, 31 especializaciones clínicas y quirúrgicas, 8 especializaciones odontológicas, 31 maestrías y 8 doctorados (uno de ellos otorga título eclesiástico). Por el prestigio y la calidad de su oferta académica, la Universidad selecciona aspirantes con altas credenciales académicas y personales. Sus egresados son reconocidos por su calidad profesional, capacidad de trabajo en equipo y liderazgo humano, centrado en valores.

#### SUPUESTOS DEL TRABAJO REALIZADO DESDE LA OFICINA DE PROMOCIÓN INSTITUCIONAL PARA APOYAR EL TRÁNSITO DE LA EDUCACIÓN MEDIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Cuatro pilares están a la base del trabajo adelantado desde la Universidad en este campo:

- La Oficina de Promoción Institucional planea, coordina, asesora y desarrolla las actividades relacionadas con el mercadeo de los programas conducentes a título en la Universidad Javeriana. En el ejercicio de su propósito, además de desarrollar actividades de mercadeo de los programas de pregrado y posgrado de la Universidad, apoya estrategias de comunicación y promoción en el nivel institucional que impacten positivamente el mercadeo de la oferta académica.
- De manera general, las actividades de mercadeo tienen como propósito ofrecer información e interacciones veraces y oportunas que estimulen a los estudiantes potenciales y a sus familias a adelantar un proceso de decisión reflexivo en el momento de optar por carrera y universidad, y que le permita a la Javeriana atraer los mejores estudiantes. Sobre este tema es importante resaltar que un buen proceso de decisión previene problemas posteriores. Por tal razón, los servicios y programas que ofrece la Oficina se desarrollan en el marco de las estrategias generales de retención de la Javeriana.
- El centro de estos servicios es el aspirante. Sin embargo, se considera fundamental atender y acompañar algunos agentes que se convierten en prescriptores fundamentales en el momento de la toma de decisiones: padres de familia, orientadores profesionales, rectores y profesores de colegios. Adicionalmente, los servicios que se ofrecen permiten que los distintos actores involucrados en el proceso sientan la Universidad como una institución cercana desde mucho antes de iniciar su proceso formal de inscripción a la institución. Vale la pena en este punto hacer un breve comentario sobre el rol de los orientadores profesionales en este proceso. Sin duda alguna, su papel es fundamental en el acompañamiento que hacen a los estudiantes en el paso de la educación media a la educación superior, pues son quienes definen y diseñan desde los colegios gran parte de las activi-

dades a través de las cuales los aspirantes reflexionan sobre su vocación y se acercan a las universidades. Aunque muchos de ellos cuentan con gran formación y experiencia para apoyar a los estudiantes en este tránsito, es importante anotar que otro tanto transmite los imaginarios tradicionales que existen sobre las profesiones sin consultar las innovaciones que se han dado en ellas o deja en lado nuevas áreas del conocimiento que responden a las demandas del mundo contemporáneo. De allí la importancia particular de adelantar un trabajo conjunto con este grupo.

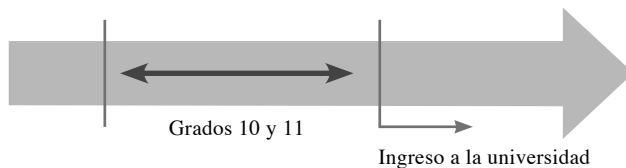
- En cualquier caso se considera que el mejor mercadeo se hace garantizando la calidad de los programas y dando oportunidades a los aspirantes para conocer “en vivo” lo que la Universidad les ofrece. De hecho, resultados de estudios contratados por la Universidad para identificar los medios a través de los cuales los estudiantes potenciales buscan información de los programas identifican como uno de los dos más importantes a los referidos, entendiendo estos como amigos, egresados o familiares que a través del “voz a voz” reportan la experiencia que han tenido con la Universidad a través de distintos puntos de contacto.

#### PORTAFOLIO DE SERVICIOS PARA ASPIRANTES A LOS PROGRAMAS DE PREGRADO, PADRES DE FAMILIA Y COLEGIOS

La Universidad cuenta con un portafolio de servicios de información, acompañamiento y asesoría que responde a las necesidades que tienen los aspirantes, sus familias y los colegios en el proceso de selección de carrera y universidad. Teniendo en cuenta que este no es un proceso lineal sino que se da en distintos momentos con diferentes demandas de información y acompañamiento, la oferta incluida en el portafolio, la cual ha sido diseñada y desarrollada en los últimos ocho años, se concentra principalmente en un periodo de tiempo que atiende los grupos antes mencionados desde que los estudiantes potenciales están en grado 10<sup>17</sup> hasta que ingresan a la universidad (ver gráfico 1). En otras palabras, el acompañamiento dura aproximadamente dos años a lo largo de los cuales se busca generar distintos tipos de interacciones con los aspirantes y sus prescriptores.

#### GRÁFICO 1

PERIODO DE TIEMPO EN EL QUE SE CONCENTRA EL TRABAJO CON LOS ASPIRANTES, PADRES DE FAMILIA Y COLEGIOS



<sup>17</sup> La mayoría de los colegios colombianos tienen 11 grados de escolaridad.

Con el propósito de diferenciar los servicios que se ofrecen según los distintos objetivos que persiguen, el portafolio está organizado en tres componentes (ver gráfico 2):

## GRÁFICO 2

### COMPONENTES DEL PORTAFOLIO DE SERVICIOS PARA ASPIRANTES A LOS PROGRAMAS DE PREGRADO, PADRES DE FAMILIA Y COLEGIOS



#### **Componente 1: Esta es tu Universidad: eligiendo la Javeriana**

Este componente busca que los aspirantes, directivos y profesores de los colegios, y padres de familia tengan un acercamiento directo a la Javeriana, conozcan sus carreras, los perfiles de ingreso, los campos de desempeño profesional y el ambiente universitario, como insumos para el proceso de toma de decisiones sobre carrera y universidad. Podrían entenderse como actividades centradas en el mercadeo cuyo propósito es mostrar directamente las ventajas comparativas de la universidad frente a otras instituciones de educación superior. Entre los servicios que se ofrecen en este componente se destacan los siguientes:

#### ***Expojaveriana***

Este evento, que se desarrolla anualmente en las instalaciones de la Universidad, tiene como propósito fundamental presentar a los estudiantes de grados 10 y 11 de los mejores colegios del país, y los proyectos y programas que la Universidad adelanta en el desarrollo de su labor académica. La organización de esta feria está a cargo de los Directores de Carrera de la Universidad, quienes trabajan bajo la coordinación de un comité central conformado

por miembros de diferentes dependencias. Su programación incluye, entre otras actividades, visita a un pabellón donde se encuentra información sobre todas las carreras y la Universidad, charlas con directores y estudiantes de los programas, visitas a laboratorios y centros de tecnología, conferencias sobre el proceso de admisión, los programas de intercambio y las alternativas de financiación que ofrece la Universidad, y entrega de diversos materiales. Con esta feria se busca ofrecerle la oportunidad a los estudiantes de colegio de vivir un día en la Universidad y de interactuar con las personas relacionadas con las carreras de su interés. La participación en este evento se hace a través de invitación directa por parte de la Universidad e inscripción previa por parte del colegio interesado.

### ***Visitas guiadas en la Universidad***

En una visita de una mañana o una tarde, programada con el orientador profesional del colegio interesado, los estudiantes de los grados 10 y 11 conocen la Universidad a través de un recorrido diseñado para responder a sus intereses particulares. En general, estas visitas incluyen charlas informativas, conversaciones con los directores de carrera o sus representantes y acceso a laboratorios y talleres, y se ofrecen previa definición de agenda, fecha y hora con la persona encargada en el colegio.

### ***Charlas con padres de familia***

Durante el proceso de admisión se programan charlas dirigidas a los padres de familia de los aspirantes con el propósito de presentarles la Universidad, darles a conocer sus rasgos diferenciales, sus proyectos y la variedad de recursos y posibilidades que ofrece a sus hijos. En estos espacios los padres tienen la posibilidad de conocer la Javeriana y plantear todas sus inquietudes sobre la Universidad y el programa de interés de sus hijos.

### ***Ferias universitarias en colegios***

La Javeriana participa en ferias organizadas por colegios en todo el territorio nacional. Para aceptar la invitación, la Universidad requiere que a estas ferias asistan estudiantes de más de un colegio y que se programe un espacio de charla que permita interactuar con los asistentes. De esta forma, además de la atención en el stand, se garantiza contar con un tiempo destinado a presentar con más detalle los programas académicos, los proyectos y los servicios que ofrece la Universidad.

### ***Ferias institucionales***

Estas ferias son organizadas por instituciones que buscan dar información a públicos amplios sobre la oferta de educación superior en el país. En este tipo de eventos se ofrece información general sobre las carreras y la universidad buscando con ello establecer un acercamiento inicial con los aspirantes

y sus familias. Dadas las características del formato, estas ferias no pretenden constituirse en espacios de acompañamiento personal para los interesados.

Además de las actividades descritas se desarrollan otras tales como: apoyo a eventos de colegios y patrocinios; encuentros con directores de carrera, estudiantes y egresados; eventos deportivos de los colegios en la Universidad y apoyo a colegios en el proceso de admisión, entre otras.

## **Componente 2: Coaching vocacional**

En este componente se ofrece consejería y herramientas para la indagación y observación de competencias como apoyo a los jóvenes y padres de familia que se encuentran en el proceso de búsqueda de carrera y universidad.

### ***Programa Contacto***

Este programa le brinda asesoría personalizada a todos los interesados en las carreras de la Universidad, así como un espacio de consejería vocacional para los aspirantes y sus familias, con el fin de ayudarles a resolver sus inquietudes en el proceso de toma de decisión sobre carrera y universidad.

El Programa Contacto atiende en jornada continua de lunes a viernes de 8:00 a 18:00 horas en las instalaciones de la Universidad. De igual forma la Javeriana ofrece el Programa Contacto Itinerante, el cual se desarrolla directamente en las instalaciones del colegio que lo solicita.

El programa lleva ocho años de funcionamiento durante los cuales ha ampliado sus servicios y su cobertura debido a la demanda creciente que ha recibido. En la actualidad atiende cada año aproximadamente 18.000 personas interesadas en los programas de pregrado de la universidad.

Un estudio contratado en el 2008 con una firma externa para evaluar los servicios de Contacto arrojó entre sus resultados más destacados los siguientes:

- La consejería que ofrece Contacto aporta elementos importantes en la reflexión y el proceso de toma de decisiones sobre carrera y universidad.
- Las personas entrevistadas en el estudio manifestaron un alto nivel de satisfacción con los servicios del programa.
- Es recomendado por los profesores de colegios como parte de las actividades de orientación vocacional.
- Se identifica como un elemento distintivo de la Universidad Javeriana que crea empatía con la institución y hace visible su sentido de responsabilidad social.

### ***Conexión Javeriana***

Es un espacio de inserción a la vida universitaria en el cual estudiantes de grado 10 y 11 de los colegios pueden cursar durante un semestre asignaturas del catálogo regular de las diferentes carreras de la Javeriana. Este programa tiene dos objetivos esenciales:



- Permitirles a los estudiantes conocer los ritmos, exigencias y metodologías propios de la vida universitaria.
- Darles insumos para reflexionar sobre su proyecto de vida en el contexto de una opción profesional específica.

Este servicio se ofrece por solicitud del colegio, previo análisis de la solicitud remitida por escrito y según disponibilidad de cupos en la Universidad. Sus condiciones de operación se describen a continuación:

- Está dirigido a colegios y estudiantes de excelente calidad académica. En ese sentido, no es un programa que pretende tener gran cobertura.
- La participación en Conexión es solicitada directamente por los colegios y cada institución presenta los candidatos interesados en él. La aceptación tanto de los colegios como de sus candidatos se hace a través de un sencillo proceso de admisión al Programa.
- Cada colegio decide el valor académico de las asignaturas que tomarán sus estudiantes y la forma en que dichas asignaturas se inscriben dentro de su proyecto educativo.
- Teniendo en cuenta que las asignaturas que inscribe el estudiante son parte del catálogo regular de asignaturas de la Universidad, pueden homologarse fácilmente si es admitido a un pregrado en la Javeriana o incluso en otra universidad, dados los múltiples convenios de movilidad nacional e internacional con que cuenta la Universidad.
- El costo de cada asignatura depende del número de créditos. El cobro de este monto se hace directamente al colegio, el cual decide si le cobra o no este valor a los estudiantes.
- Los excedentes de Conexión se utilizan para dar becas dentro del mismo programa a alumnos de excelentes condiciones académicas procedentes de colegios que atienden estudiantes de estratos socioeconómicos bajos.

### ***Cursos de orientación profesional y de preparación para la prueba de estado***

El curso de orientación profesional busca estimular la reflexión crítica y el intercambio de ideas en torno a la opción profesional de los participantes en el contexto de su proyecto de vida, su entorno sociocultural, sus intereses y sus aptitudes. Este curso está dirigido a todos los estudiantes que están terminando la educación media o que están cursando un programa de pregrado y no están seguros de la elección que hicieron. En este sentido, no se concentra en atender aspirantes o estudiantes de la Javeriana sino que se ofrece de manera abierta a cualquier persona que esté en este proceso de toma de decisiones.

Por su parte, el curso de preparación para el examen de estado busca darle al estudiante un espacio de entrenamiento previo a la presentación de esta prueba, cuyo resultado es un insumo importante en los procesos de admisión en la mayoría de las instituciones de educación superior colombianas.

## ***Cursos preuniversitarios***

Algunos programas de pregrado han diseñado cursos preuniversitarios que se ofrecen a aspirantes que no están seguros de la carrera que quieren estudiar, o a estudiantes potenciales que se presentaron a la Universidad y no fueron admitidos. En general, estos cursos tienen una duración de un semestre y se desarrollan a través de un plan de estudios que ofrece contenidos introductorios de las distintas áreas de conocimiento que conforman el programa de interés.

## ***Actividades adicionales***

### ***Encuentros con directivos de colegios***

Anualmente se organiza un evento que reúne a rectores y orientadores profesionales de los colegios con autoridades de distinto nivel de la Universidad para reflexionar sobre temas de interés común en el paso de los estudiantes del colegio a la educación superior. Las agendas definidas para estos encuentros incluyen una amplia gama de temas. Entre estos se puede mencionar asuntos tales como ponencias de los rectores sobre temas a tener en cuenta en la transición colegio-universidad, aprendizajes obtenidos en procesos de orientación profesional, significado e impacto de los procesos de acreditación institucional y de programas, e información generada desde los colegios de relevancia en los procesos de admisión a la universidad, entre otros. La participación en estos encuentros se hace a través de invitación directa por parte de la Universidad e inscripción previa por parte de los interesados.

### ***Información para colegios sobre el desempeño de sus estudiantes en la Universidad***

Conscientes de la importancia que tiene para los colegios contar con información sobre sus egresados, la Universidad, a través de su Oficina de Admisiones y Registro Académico, prepara anualmente tres informes relacionados con los resultados del proceso de admisión, becas asignadas y desempeño académico en la Javeriana de los estudiantes procedentes de cada colegio. Una parte de estos informes se distribuye en los encuentros que programa con los colegios la Oficina de Promoción Institucional y los otros se envían directamente a las instalaciones de los centros docentes.

## **Componente 3: Conocimiento javeriano al servicio de los colegios**

Dadas las necesidades particulares de cada colegio, la Javeriana ofrece la posibilidad de diseñar y desarrollar actividades especiales que orienten y abran espacios de reflexión para los estudiantes, padres de familia, orientadores profesionales y profesores de colegio en torno a temas relevantes para estos grupos y sobre las cuales la Universidad cuenta con desarrollos académicos importantes. En este marco, desde la oficina se solicita a profesores

javerianos expertos en diversas áreas preparar conferencias, talleres o actividades para atender las solicitudes de los colegios. Además de atender dichos requerimientos este componente se constituyen en un espacio para “mostrar” la Universidad en acción y ofrecer “una degustación” de lo que ofrece.

Dentro de las actividades que se han diseñado y puesto en marcha por solicitud de los colegios, se pueden mencionar las siguientes entre otras:

### ***Actividades académicas y artísticas***

- Conferencias en temas tales como:
  - Intimidación y matoneo en los colegios: implicaciones jurídicas para los menores de edad.
  - Desordenes alimenticios: anorexia, bulimia y vigorexia.
  - Alcoholismo y consumos psicoactivos.
  - Suicidio en adolescentes.
  - Culturas juveniles.
  - Ética y educación.
- Talleres y cursos
  - Toma de decisión en el paso del colegio a la universidad.
  - Afecto y sexualidad.
  - Resolución de conflictos.
  - Partidos políticos y votación.
  - Ecología en Colombia: herramientas para la elaboración de proyectos ambientales.
- Pasantías, salidas de campo y eventos intercolegiados
  - Pasantías en medicina
  - Visitas guiadas a humedales de la carrera de ecología
  - Olimpiadas de filosofía
  - Olimpiadas de ciencias sociales y estudios literarios
- Conciertos
  - Didácticos
  - Presentación de los grupos de la Facultad de Artes

### ***Formación o actualización para profesores de colegios***

- Herramientas para orientadores profesionales:  
Comprendiendo como somos - tipos y arquetipos Junguianos.
- Búsqueda de información para orientación profesional a través de la Web.
- Herramientas para fortalecer la docencia en las matemáticas.

Si bien aun no se cuenta con mediciones globales que permitan conocer el impacto total de todos los servicios, los resultados de las mediciones parciales permiten afirmar que el portafolio diseñado para facilitar el tránsito de la educación media a la educación superior le ha permitido a la Javeriana de una parte, fortalecer de manera importante sus vínculos con colegios, profesores, estudiantes potenciales y padres de familia, y de la otra hacer que dicho tránsito esté alimentado por información y experiencias que impacten positivamente un proceso de decisión reflexivo en el momento de optar por carrera y universidad.

# ADMISIÓN ESPECIAL AL PREGRADO EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

MARÍA SOLEDAD SEGUEL BUNSTER\*  
MARÍA SOLEDAD MONCADA VERGARA\*\*

## ANTECEDENTES GENERALES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL PAÍS

Hoy día el sistema de educación superior se caracteriza por su heterogeneidad, donde conviven universidades estatales y privadas y ejerce sus influencias tanto el Estado como el mercado universitario. Asimismo, está resguardado en cuanto a su calidad y acreditación por la Comisión Nacional de Acreditación CNA. Este organismo asesora al Ministro de Educación y su misión es proponer el diseño de un sistema de aseguramiento de la calidad y de efectuar los procesos de acreditación institucional y de las carreras que se imparten.

Las universidades se clasifican en: *universidades tradicionales* que forman el Consejo de Rectores (CRUCH), fueron creadas antes de 1981, reciben aporte directo del Estado y de los alumnos; y en *universidades privadas* de posterior creación, las que se financian principalmente con los aranceles de sus estudiantes.

El año 2009 el Sistema de Educación Superior estaba compuesto por 25 universidades tradicionales adscritas al Consejo de Rectores, 36 universidades privadas, 45 institutos profesionales y 74 centros de formación técnica, con una matrícula total de 876.204 estudiantes.

En el siguiente cuadro se indica la distribución de alumnos según tipo de institución de educación superior y grado para 2009.

---

\* Directora Servicios y Registros Docentes de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

\*\* Jefe Departamento de Admisión de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

## CUADRO N° 1

### NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS Y MATRÍCULA SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN

Tipo de Institución	N°	Número de Alumnos			
		Pregrado	Postgrado	Postítulo	Totales
Universidades Consejo de Rectores	25	276.683	18.897	7.547	303.127
Universidades privadas	36	258.960	8.578	5.935	273.473
Institutos profesionales	45	189.597			189.597
Centros de formación técnica	74	110.007			110.007
Totales	180	835.247	27.475	13.482	876.204

De las 25 universidades pertenecientes al Consejo de Rectores; 16 son estatales y 9 son particulares de carácter público. El 35% de los estudiantes de educación superior pertenecen a universidades del Consejo de Rectores.

En la actualidad existen diferentes ofertas de programas de estudios: profesionales universitarios, profesionales de institutos y técnicos, impartidos a través de 180 instituciones de educación superior. La oferta de vacantes es muy alta, su crecimiento se debe principalmente a las entidades privadas. Además, hoy en día existen instituciones de educación superior en todas las ciudades importantes del país, lo que fomenta un desarrollo territorial más equilibrado.

### ANTECEDENTES GENERALES DE LA UNIVERSIDAD

La Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) fue fundada en 1888. Es una universidad de compromiso nacional privada con 20% de apoyo estatal. En la actualidad cuenta con 23.500 estudiantes: 19.600 de pregrado y 3.900 de postgrado. Su campo académico está constituido por 2.831 profesores, donde 1.259 son profesores jornada completa. El 88% del total de profesores tiene una especialización de perfeccionamiento en el exterior, en centros internacionales de excelencia en estudios de postgrado (master y PhD).

La Universidad está conformada por 18 facultades en cinco campus, organizada en 30 escuelas e institutos. Se imparten 87 programas de estudios de pregrado, y de postgrado; 88 magísteres, 105 postítulos y 29 PhD. En el año 2010, el 89% de los alumnos egresados de la enseñanza media que ingresaron a carreras de pregrado, se encuentran en el 10% superior de la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

La Universidad cuenta con la acreditación nacional máxima y acreditación internacional en las siguientes carreras: MBA, Administración, Arquitectura, Agronomía, Medicina, Periodismo e Ingeniería.

El Ranking Mundial de Universidades *The Times Higher Education Supplement* (THES) 2009 clasificó a la Universidad en el lugar 277 a nivel

mundial, primera en Chile y segunda en Sudamérica. Además aporta el 25% de las publicaciones científicas de las universidades chilenas (Fuente: ISI Index).

## ADMISIÓN ESPECIAL AL PREGRADO

### **Antecedentes**

La Dirección de Servicios y Registros Docentes (DSRD) es una de las direcciones dependientes de la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su misión consiste en el estudio, ejecución y coordinación de la política académica estudiantil universitaria, en lo que respecta a admisión y selección de alumnos, información académica, aplicación y control de la reglamentación estudiantil vigente y el otorgamiento de los títulos y grados conferidos por la Universidad, labor que lleva a cabo a través de departamentos y programas.

El Departamento de Admisión es la instancia encargada de velar por el cumplimiento de las políticas de admisión, mantener el nivel de excelencia académica de los alumnos que ingresan y proceder a su posterior registro como alumno regular.

Además, orienta, asesora y otorga apoyo sobre las postulaciones a la universidad, como así también, informa a los postulantes, alumnos PUC y ex alumnos, padres y apoderados, entre otros, sobre las diferentes vías de ingreso y los requisitos de admisión según el tipo de postulación. El Departamento de Admisión para llevar a cabo su quehacer cuenta con el apoyo de una comisión académica de carácter permanente denominada Comisión Técnica de Admisión (CTA) que apoya su gestión en la reglamentación estudiantil vigente.

La Comisión Técnica de Admisión, organismo interno de la Vicerrectoría Académica, tiene por función primordial asesorar a la Dirección de Admisión, Programas, Grados y Títulos en la preparación del proceso de admisión, confección de pruebas y diseño de estudios de resultados<sup>18</sup>. Así como también, fiscalizar los mecanismos de admisión a través de los cuales se realiza la selección de acuerdo con las políticas de admisión determinados por el Honorable Consejo Superior.

Para el año 2009 la admisión total a la Universidad fue de 7.605 alumnos. Donde 4.425 corresponde al pregrado, 1.527 de postgrado y postítulo y 1.653 son alumnos provisionales.

---

<sup>18</sup> Creada por Decreto de Rectoría 121/69 del 11 de diciembre de 1969 y última modificación 22 enero 2004.

### *Admisión especial*

La Dirección de Servicios y Registros Docentes es la encargada de coordinar la admisión especial. Este proceso implica una suma de actividades relacionadas con la gestión y administración total del proceso; desde el reclutamiento del postulante, la correspondiente validación de la documentación académica de acuerdo a la reglamentación estudiantil vigente, hasta su matrícula.

CUADRO N° 2  
DIFERENTES VÍAS DE ADMISIÓN ESPECIAL

1	Reingreso
2	Cambio de carrera dentro de la universidad
3	Carreras paralelas
4	Egresados o titulados
5	Cambio de universidad a la misma carrera
6	Cambio de carrera y universidad
7	Deportistas destacados
8	Enseñanza media en el extranjero
9	Deficiencias o impedimentos físicos
10	Científicos o artistas destacados
11	Hijos de profesores y funcionarios
12	Beca de excelencia académica

### **Crterios y procedimientos de selección**

Las diferentes unidades académicas aplican en la actualidad diferentes políticas, criterios de selección y procedimientos para seleccionar los alumnos que postulan vía admisión especial.

Con el objetivo de realizar un diagnóstico sobre los criterios de evaluación y calificación que utilizan las carreras en la selección de alumnos a la Universidad, se consideró pertinente estudiar si estos procesos están perfectamente alineados con el actual proyecto educativo institucional.



## ***Metodología***

Como marco de trabajo se utilizó una metodología especialmente de carácter cualitativa, dado que se ha enfocado en la revisión de documentación oficial y de gestión que existe en la Universidad sobre esta materia. Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas personalizadas con los directivos docentes de las unidades académicas quienes lideran los procesos de selección.

## **Diagnóstico general**

La Universidad está empeñada en aumentar la retención de sus estudiantes y promover la movilidad estudiantil y las políticas de selección de las carreras se deben alinear de forma explícita con esta decisión.

- Existe mayor movilidad estudiantil a nivel global y con ello es más diverso el universo de postulantes
- Existe una mayor cantidad de demanda sobre nuestras carreras
- Hay mayor oferta de carreras PUC
- Reconocer el avance científico de la última década en instrumentos de medición
- Incorporar innovación de metodologías para hacer más objetivas las capacidades de los postulantes
- Aprovechar las capacidades propias de nuestra universidad en el tema de selección (Esc. Medicina y Psicología)
- Mejorar las capacidades en las facultades de los exámenes de selección
- Diferentes grados de madurez en las UA en relación a los procesos y criterios de selección
- Algunas carreras presentan más de un tipo de criterio de selección según procedencia del postulante.

En términos generales se pueden señalar además los siguientes aspectos:

- Todos los criterios de selección y evaluación que se aplican a los postulantes, se encuentran debidamente explicitados, documentados e informados a la Comisión Técnica de Admisión. La actualización de dichos criterios son enviados por la Unidad Académica a la Dirección de Servicios y Registros Docentes, para su análisis y aprobación por la Comisión Técnica Admisión.
- Todas las carreras (38) poseen criterios de selección claramente definidos y miden los atributos que son propios del perfil del alumno que busca la carrera y la universidad.
- Cada unidad académica para la selección de sus alumnos utilizaba metodologías propias con diferentes grados de complejidad en sus mediciones según la carrera.
- Del estudio realizado se concluyó que existía una marcada diferencia de los criterios de selección entre la admisión ordinaria de la Universidad, vía PSU, en relación a la admisión especial la cual presenta como política

la dimensión académica del postulante (notas de enseñanza media, pruebas estandarizadas PSU, resultados académicos en otras universidades), considerando además esquemas complementarios que miden atributos que son propios del perfil del alumno que busca la carrera.

Los materiales complementarios en que las unidades académicas apoyaban sus decisiones son: formulario de postulación que revisa la concordancia entre el perfil del alumno deseado por la carrera y las motivaciones de este, entrevista y/o ensayo personal.

Se realizó una revisión exhaustiva por carrera señalando los diferentes criterios de selección:

### ***Carreras con método de preselección***

Las carreras de actuación, derecho, ingeniería comercial, medicina, música, odontología y psicología consideran métodos de preselección. Los directivos docentes para tomar una decisión de los postulantes que califican, elaboran un informe en base al rendimiento académico, resultados obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria, así como también los antecedentes personales. Corresponde principalmente a carreras con alto número de postulantes.

### ***Carreras con prueba de aptitud, destreza y habilidades para la disciplina***

Las carreras de actuación, arte, arquitectura, diseño y música exigen rendir pruebas específicas que permiten medir aptitudes, destrezas y habilidades en su disciplina.

Los exámenes constan de diferentes tipos de pruebas como; prueba de dibujo que evalúa las capacidades de observación, memoria visual, de traducir desde el lenguaje escrito al lenguaje gráfico y la imaginación especial, una prueba práctica que busca detectar las capacidades del postulante relativas a la observación, representación gráfica, ideación de proyecto, comprensión y formulación de propuestas, medición de capacidad teatral (evaluación del sentido lúdico y creativo a partir de juegos de improvisación y creación en el espacio), medición de capacidad técnica (evaluación de destrezas a nivel físico y vocal a partir de ejercicios técnicos) y examen cultural, entre otros.

### ***Carreras que aplican pruebas de conocimientos***

Las carreras son: astronomía, bachillerato en ciencias, college en ciencias naturales y matemáticas, física, ingeniería, matemática, medicina y periodismo.

Se aplica una prueba de conocimientos específicos de matemáticas. Su objetivo es medir las habilidades en matemáticas que es un excelente predictor de rendimiento en carreras.

### ***Carreras que exigen un ensayo***

Un último grupo de carreras: ciencia política, estética, geografía, historia y el Programa de Periodista para Licenciados, exige un instrumento denominado ensayo.

Busca medir capacidades analíticas y reflexivas desde una perspectiva histórica, geográfica o de actualidad política nacional e internacional, esto dependerá de la carrera que postula. También evalúa la capacidad de expresión escrita (orden, consistencia) y manejo del idioma (redacción, ortografía, puntuación, entre otros aspectos).

### ***Procedimiento de entrevista personal***

En general, la *entrevista* personal la realizaban los directivos docentes de la unidad académica. Se basaban principalmente en el cuestionario de objetivos personales, provisto por la Dirección de Servicios y Registros Docentes, donde el postulante debe responder en forma manuscrita la siguiente pregunta:

¿Qué motiva su postulación?

A la Pontificia Universidad Católica de Chile como institución, o la carrera que desea postular.

Cada unidad académica diseñó su propia pauta de entrevista relacionada con: motivación de su postulación, conocimiento de la carrera, expectativas de su permanencia en la facultad. Así como también, se evaluaban sus características personales para llegar a la convicción de que sería un aporte para la comunidad universitaria y que lograría insertarse con éxito entre sus nuevos compañeros. Además, se evaluaban sus habilidades de comunicación (expresión verbal) y su capacidad para exponer y fundamentar sus ideas.

### **Propuesta**

Uno de los objetivos de este proyecto fue poner a disposición de todas las carreras de la Universidad, la opción de un instrumento de medición “Entrevista Personal”. Teniendo en consideración que todas las carreras tienen incorporada la entrevista en el proceso de selección y que el instrumento representa un porcentaje importante en la ponderación de la decisión final de selección del postulante. Asimismo, se detectó que el diseño de este instrumento varía según la carrera; desde aquellos diseñados por expertos hasta los diseñados en casa. En todos los casos el instrumento es aplicado por miembros de la propia facultad.

Implementar una política de movilidad estudiantil en la institución, con el propósito de asignar al alumno PUC una preferencia o reconocimiento en su postulación. En tal sentido, se desarrolló una política que estimula la permanencia del estudiante que ha ingresado a la Universidad, logrando mayores tasas de retención y mecanismos de mayor flexibilidad.

Ofrecer a las facultades un servicio de expertos en el instrumento “Entrevista Personal”, que permita contar con un sistema de calidad en medición,

que otorgue mayor transparencia al proceso de selección al ser llevado a cabo por agentes externos a la facultad, que incorpore las dimensiones de evaluación que solicite la carrera en particular y que considere la participación de uno o más representante del comité docente.

En una admisión acotada y no masiva, como es la admisión especial al pregrado, el instrumento de selección de la entrevista, es técnicamente aplicable y equivale a la única instancia donde cada carrera puede ver físicamente a sus postulantes.

En resumen el instrumento de “entrevista personal”:

- Elemento de selección de alumnos común y transversal en todas las carreras
- Alta ponderación en resultados finales de selección; fluctúa entre 30% y 60%
- Diferentes niveles de desarrollo del instrumento aplicado. Diseño en casa o por sistema expertos
- La aplicación de la entrevista personal se lleva a cabo por directiva académica de la carrera.

La asesoría estuvo a cargo de la Escuela de Psicología de la Universidad a través de su Centro de Medición que desarrolla, adaptación y estandarización de instrumentos de medición en los ámbitos educacionales, MideUC.

## **Metodología**

### ***Etapas***

El proyecto se realizó en cuatro etapas de un semestre de duración cada una, correspondiente a distintos procesos de ingreso vía admisión especial. De esta manera, se contempló un total de cuatro semestres, incluyendo distintas unidades académicas en cada uno de ellos.

Cada etapa abarcó la realización de las siguientes acciones definidas: levantamiento de perfil, construcción de rúbricas, capacitación y acompañamiento a las entrevistas.

A continuación se presentan las unidades académicas participantes en cada una de las etapas del proyecto:

### CUADRO N° 3

#### DISTRIBUCIÓN ANUAL DE LAS UNIDADES ACADÉMICAS PARTICIPANTES EN PROCESO DE ADMISIÓN CON ENTREVISTA PERSONAL

Primera etapa 1 <sup>er</sup> semestre 2008	Segunda etapa 2° semestre 2008	Tercera etapa 1 <sup>er</sup> semestre 2009	Cuarta etapa 2° semestre 2009
Agronomía e Ingeniería Forestal	Actuación	Diseño	Odontología
Arquitectura	Ciencia Política	Estética	
Arte	Derecho	Filosofía	
Programa de Bachillerato	Enfermería	Geografía	
Biología / Bioquímica	Letras Hispánicas / Inglesas	Historia	
Construcción Civil	Medicina	Química Química y Farmacia	
Ingeniería	Música	Bachillerato en Teología Estudios Pastorales	
Ingeniería Comercial	Pedagogía General Básica Educación de Párvulo Programa Formación Pedagógica	College Artes y Humanidades	
Matemática / Estadística	Sociología	College CC.NN. y Matemáticas	
	Trabajo Social	College Ciencias Sociales	
	Periodismo / Dirección Audiovisual		

#### **Acciones**

En la propuesta del proyecto se describieron cuatro acciones a realizar durante el desarrollo de cada una de las etapas. Estas estaban orientadas a la detección de un perfil del postulante para cada una de las carreras, posteriormente construir el instrumento de evaluación según dicho perfil. El modelo definido originalmente fue replicado en las distintas etapas, realizando algunas modificaciones en el modo de desarrollarlas en virtud de la experiencia previa.

El proceso comenzó una vez que las unidades académicas confirmaban su participación a la Dirección de Servicios y Registros Docentes (DSRD). Con antelación se efectuaba una reunión para presentar el proyecto explicando su objetivo y metodología general.

Para el desarrollo de estas acciones se conformaron equipos de psicólogos con experiencia en esta área. Se consideró un psicólogo por cada tres o cuatro unidades académicas para su acompañamiento durante todo el proceso.

### *Acción 1: Levantamiento y diseño de perfiles*

El objetivo de esta etapa fue la elaboración del perfil del alumno por cada carrera, utilizando una pauta diseñada específicamente para estos efectos.

En esta entrevista se contaba con la participación de al menos un responsable de la Dirección Docente de cada Unidad Académica (UA). En el levantamiento de perfil participaron 96 académicos.

Para la programación y realización de las entrevistas se contó con la participación de la Jefa de Admisión de la DSRD, quien coordinó las reuniones con las distintas UA con el objetivo de presentar y describir las distintas acciones que conllevaría el proceso. Una vez que finalizaba la presentación y contextualización de la entrevista, una psicóloga trabajaba con el equipo docente.

Para la realización de la entrevista de selección, se sugirió a las UA que un perfil no tuviera más de ocho componentes para así evitar exceder en el tiempo de la entrevista.

A partir de la definición de los perfiles se describieron los componentes de cada una de las UA. En la primera etapa del proyecto se construyeron los componentes definidos, los cuales se clasificaban según su peso relativo en “crítico” y “deseable”, donde los primeros obtenían un peso considerablemente mayor con respecto a los segundos.

Descritos e identificados los componentes de cada perfil, cada psicóloga sostuvo una reunión con la Dirección Docente de la UA, para aprobar dicho perfil y establecer cuáles de los componentes serían “críticos” y “deseables” para un óptimo desempeño en la carrera, realizando modificaciones en caso de ser necesario.

La presentación del mapeo de los perfiles elaborados en cada una de las etapas fue presentada para su aprobación ante la Comisión Técnica de Admisión (CTA). Una vez sancionada y ratificada se enviaba el mapa completo de todos los perfiles a las UA, de manera que pudieran cotejar los perfiles con otras UA.

En cada una de las etapas, se permitió a las UA solicitar alguna modificación de su perfil. Estas podían ir desde la incorporación o eliminación de componentes hasta cambiar el peso de su perfil (crítico o deseable).

### *Acción 2: Elaboración de preguntas y rúbricas de la entrevista*

En la primera etapa se elaboraron rúbricas de tres niveles de desempeño. A sugerencia de algunas UA que participaron en esta etapa, se contempló un cuarto nivel, el cual fue diseñado para los postulantes, que habiendo sido calificado en el nivel tres, pudieran presentar alguna característica adicional y destacable relacionada con el componente.

Niveles de las rúbricas utilizadas:

- Nivel 1: Ausencia del componente.
- Nivel 2: Presencia del componente.
- Nivel 3: Fuerte presencia del componente.
- Nivel 4: Fuerte presencia del componente + descripción de nuevas características destacables.

Para cada componente se elaboraron preguntas destinadas a obtener la información pertinente para su evaluación, según la complejidad de estos, fue necesario generar más de una pregunta.

### *Acción 3: Acompañamiento en la aplicación de entrevistas*

El acompañamiento se efectuó sobre la base de una pauta confeccionada para este proyecto, cuyo objetivo era estandarizar el manejo de la entrevista por todas las UA.

Se enfatizó a las UA que todos los entrevistadores debían ser capacitados en la aplicación de este instrumento, esto garantizaría un proceso homogéneo en el momento de la aplicación. Participaron 204 académicos y directivos docentes.

En esta acción la psicóloga acompañó a la(s) comisión(es) entrevistadora(s) en una cantidad determinada de entrevistas, su objetivo era generar una retroalimentación con respecto a la correcta aplicación del instrumento. En caso de contar con más de una comisión en paralelo, se incorporó otro profesional para efectuar este acompañamiento.

La capacitación consistía en la presentación del instrumento, entrega del material de entrevista para el postulante (reproducida por la unidad académica según la cantidad de entrevistados) y set de entrevista para el entrevistador (confidencial y no reproducible, pues contenía las rúbricas de evaluación. Se entregaba una copia foliada para cada entrevistador).

### ***Optimizaciones***

La metodología se fue perfeccionando con respecto a la evaluación de su aplicación. Estas optimizaciones correspondieron principalmente a adecuaciones de las distintas acciones en virtud de la experiencia de etapas anteriores.

- Definición del número de docentes en la entrevista de levantamiento de perfil:  
Con la experiencia de las dos primeras etapas, el equipo consideró necesario que el levantamiento de perfil se realizara con la participación de al menos tres docentes. Esto permitiría garantizar un buen nivel de recolección de información.
- Evaluación de calidad del postulante:  
A solicitud de la Comisión Técnica de Admisión, en la segunda etapa se realizó una encuesta de evaluación del postulante sobre la aplicación de este instrumento, obteniendo un alto nivel de aprobación (99%). Dado este resultado, se decidió no aplicarlas en las etapas siguientes.

- Acompañamiento por comisiones:  
En la primera etapa, el número de acompañamientos realizados por UA se realizó en virtud de la cantidad de postulantes. Desde la segunda etapa se realizó en relación a la cantidad de entrevistadores y/o comisiones de cada UA. Hubo un total de 142 entrevistas a postulantes acompañados por especialistas.

### Perfiles y componentes

El desarrollo de los componentes elaborados se realizó considerando las diferentes características de las UA. A partir de la primera etapa, se presentaron algunos componentes que tenían distintas versiones, las cuales podían variar tanto en su nombre como en alguna especificación de su descripción. Corresponde indicar que hubo una variedad de ajustes en las definiciones de los componentes. Por ejemplo, el componente “Motivación por temáticas relacionadas con la carrera” contó con 21 variaciones. De esta manera, en total se crearon 39 componentes, de los cuales se pudo obtener un total de 106 definiciones.

En promedio los perfiles contaron con un total de 8,5 componentes.

Los cinco “componentes críticos” con mayor índice porcentual en los perfiles de carreras son:

Motivación por temáticas relacionadas con la carrera	84%
Curiosidad intelectual	50%
Pensamiento crítico	34%
Perseverancia y tolerancia a la frustración	34%
Amplitud de intereses	31%

Es decir de las 32 carreras que participaron finalmente del proceso 27 (87%) de ellas, es decir la mayoría, señaló como “competencia crítica” de sus postulantes la “motivación por la carrera”. La mitad de las carreras consideró componente crítico a la “curiosidad Intelectual”.

Para las competencias “deseables” la mas nombrada fue “orden y método /hábito de estudios”, se señaló en 12 carreras (38%).

Orden y método / Hábito de estudio	38%
Liderazgo	28%
Comunicación efectiva (o expositiva)	25%

A continuación se muestra como dos áreas de disciplinas diferentes convergen en sus componentes críticos. El área de las matemáticas señala como



componente crítico a cinco componentes en total, cuatro de ellos también son críticos para el área de las artes.

### **Componentes críticos del área matemática**

- Motivación por temáticas relacionadas con la carrera
- Perseverancia y tolerancia a la frustración
- Curiosidad intelectual
- Autonomía en el aprendizaje
- Creatividad

### **Componentes críticos del área artes**

- Motivación por temáticas relacionadas con la carrera
- Curiosidad intelectual
- Pensamiento crítico
- Perseverancia y tolerancia a la frustración
- Creatividad
- Amplitud de interés

Para el área de matemáticas al postulante se le realizan nueve preguntas para analizar su perfil de alumno, el tiempo estimado de la entrevista es 20 a 30 minutos. Algunas de las preguntas ayudan a identificar a un componente determinado, y otras preguntas apuntan a responder sobre la presencia de varios componentes.

Por ejemplo la pregunta siguiente: cuéntame alguna situación en donde hayas recibido una mala evaluación o hayas debido enfrentar alguna dificultad a nivel académico. ¿cuál ha sido tu reacción frente a esta situación?, está dando cuenta del nivel de presencia de varios componentes: perseverancia y tolerancia a la frustración/autonomía/autoconfianza.

A continuación se señala la definición que señaló la carrera de matemáticas para el componente “perseverancia y tolerancia a la frustración” y se muestra su rúbrica.

Para este componente perseverancia y tolerancia a la frustración se construyeron dos definiciones de acuerdo a los requerimientos de las unidades académicas.

1<sup>a</sup> Definición: Se orienta al cumplimiento de metas y objetivos pese a las condiciones de presión, desacuerdo, competencia, mala evaluación u otras condiciones adversas. No se amedrenta frente a los eventuales obstáculos, por el contrario, continúa actuando con eficacia, pudiendo incorporar las experiencias como una instancia de aprendizaje.

2<sup>a</sup> Definición: Se orienta al cumplimiento de metas y objetivos pese a las condiciones adversas que pueda enfrentar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tiene tolerancia a la diversidad de materias que se le enseñan y busca realizar un camino de aprendizaje propio marcado por la novedad y estructuración de un currículo como el College.

A modo de ejemplo se indica la rúbrica de perseverancia y tolerancia a la frustración, uno de los componentes mayoritariamente seleccionado por las distintas carreras que participaron en el proyecto.

<p><b>Nivel 1</b> <b>Ausencia del componente</b></p>	<p><b>Nivel 2</b> <b>Presencia del componente</b></p>	<p><b>Nivel 3</b> <b>Fuerte presencia del componente</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frente a mínimas condiciones de presión u obstáculos, se desanima y suspende la acción o cambia de actividad, o</li> <li>• Realiza algunos intentos, esforzándose poco para lograr sus propósitos, metas y/u objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ante la presencia de dificultades, persiste en la ejecución de acciones orientadas al cumplimiento de metas y objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ante la presencia de dificultades, persiste en la ejecución de acciones orientadas al cumplimiento de metas y objetivos, y Una de las siguientes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las estrategias que emprende surgen al identificar las variables que puede manejar conciliando las exigencias del medio y sus propios intereses o capacidades, o</li> <li>• Describe el enfrentamiento de dificultades como una instancia y oportunidad de aprendizaje.</li> </ul> </li> </ul>

## CONCLUSIONES

Las unidades académicas consideraron un gran aporte la implementación de una herramienta objetiva para la aplicación de la entrevista. Es importante destacar que esta percepción es plenamente coherente con el diagnóstico que impulsó este proyecto.

El proyecto propuso como línea de acción principal poner a disposición de todas las carreras, un servicio que mejore el actual instrumento de medición “entrevista personal” y los logros son:

- Levantamiento de perfil permitió explicitar, sistematizar y priorizar los atributos buscados en el postulante
- El instrumento permite hacer comparables y cuantificables los resultados de cada postulante
- Mayor equidad y objetividad del proceso
- Instrumento permite discriminar entre los candidatos más aptos
- Percepción en los postulantes de un proceso muy riguroso y serio.

# DESARROLLO DE UN MODELO DIDÁCTICO-METODOLÓGICO PARA LA ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS: LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE ARTICULACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO Y LA EDUCACIÓN MEDIA DE LA PROVINCIA DE MENDOZA DURANTE LOS AÑOS 2002-2010

ESTELA MARÍA ZALBA\*

BETTINA MARTINO\*\*

MARIANA CASTIGLIA\*\*\*

## INTRODUCCIÓN

La experiencia de articulación entre la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)<sup>19</sup> y la Educación Media de la Provincia de Mendoza, Argentina, arranca en el año 2002, en que se formula el primer proyecto sobre la base del diagnóstico realizado en la autoevaluación institucional (2000) relativo a las dificultades cognitivas evidenciadas en los alumnos ingresantes, que los diversos cursos de nivelación destinados a los aspirantes no lograban subsanar. Se comienza a trabajar, ya desde esta primera instancia, en el marco de la propuesta teórica de la EBC (Educación Basada en Competencias). Esta primera experiencia se encaró mediante el desarrollo de cursos, con una modalidad semipresencial, destinados a alumnos del último año del nivel medio, para los que se produjeron materiales didácticos de comprensión lectora y resolución de problemas. En 2003, la propuesta es reformulada y se comienzan a fijar los lineamientos que se irán consolidando durante los siguientes siete años.

---

\* Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza - Argentina.

\*\* Coordinadora de Proyectos de Igualdad de Oportunidades en el Ingreso a la Universidad en la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza - Argentina.

\*\*\* Coordinadora de Articulación Educativa e Ingreso - Secretaría Académica, de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza - Argentina.

<sup>19</sup> La Universidad Nacional de Cuyo es una institución pública no arancelada, que desde hace 71 años forma profesionales, genera conocimiento, desarrolla investigación, extensión universitaria y contribuye con las transformaciones sociales y económicas de la Provincia de Mendoza. Cuenta con 86 carreras de grado, 26 carreras cortas de pregrado y 63 títulos de posgrado distribuidos en 11 facultades y cuatro institutos. Su matrícula asciende a más de 35 mil alumnos de nivel universitario. Además, tiene 5 Colegios preuniversitarios con un promedio de 5 mil estudiantes en total (Fuente: *Dirección de Estadística, Secretaría Académica, UNCuyo*).

Entre las modificaciones más significativas cabe destacar la decisión de seguir manteniendo como beneficiarios a los alumnos del nivel medio, así como los aspirantes e ingresantes a la universidad, pero tomando como población objetivo a los *docentes* (de ambos subsistemas), a partir del supuesto de que *para mejorar la calidad educativa y facilitar el ingreso y permanencia de los estudiantes en el grado, es necesario incidir en las metodologías didácticas*, tanto en el nivel de las actualizaciones curriculares como de las prácticas. Otra dimensión que se incluyó en forma sistemática fue la relativa a las acciones de información y orientación al estudiante.

A partir de esa reformulación de la articulación con el nivel medio de enseñanza, se ha trabajado en la capacitación de los docentes –en cursos, talleres y seminarios– y su acompañamiento posterior en jornadas y encuentros. Las tareas programadas han incluido como destinatarios no solo a profesores de diferentes espacios curriculares de la educación media sino también a supervisores, directores de escuela y asesores pedagógicos. La experiencia ha sido permanentemente evaluada y monitoreada. Como correlato de las mencionadas acciones se han producido materiales en formato de libro, CD, folletos, fascículos y cuadernillos para apoyar y sistematizar las diferentes tareas de articulación, que han sido entregados en forma gratuita a docentes y alumnos, así como el desarrollo del sitio Web específico en la página de la UNCuyo.

La propuesta de articulación se ha vinculado con otros programas implementados desde la Secretaría Académica: Ingreso, DAYSARA<sup>20</sup> (Detección, Apoyo y Acompañamiento a los Alumnos en su Rendimiento Académico) y Mejora del Egreso.

Al respecto, el desarrollo del proyecto de articulación se fue haciendo en paralelo con la reformulación de las instancias de ingreso a la universidad, acción que se desplegó a través del proyecto “Igualdad de oportunidades en el ingreso a la UNCuyo”, cuyos principios rectores fueron *igualdad de oportunidades* y de *calidad educativa*. Al respecto, se considera que la educación universitaria, entendida como bien social, requiere conjugar de manera dialéctica estos dos principios, consideración que conlleva la tarea de reconocer y enfrentar diversas y complejas problemáticas e impone la responsabilidad

---

<sup>20</sup> En 2004, la UNCuyo, preocupada por el rendimiento académico de sus estudiantes, elabora desde Secretaría Académica, el proyecto DAYSARA. En ese año lleva a cabo una primera experiencia de apoyo a los alumnos de los primeros años en situación de riesgo académico. En 2006, con la participación de todas las unidades académicas, se conforma un equipo de 16 profesionales responsables del proyecto y un grupo de 35 alumnos tutores, quienes diagnostican las principales causales del riesgo académico, planifican, llevan a cabo y evalúan diversas estrategias de apoyo y contención para ayudar a superar razones que dificultan la continuidad con éxito en los estudios superiores, de los alumnos de los dos primeros años de las diversas carreras. En 2009 se incorporan acciones preventivas del riesgo académico a través de un Programa de Tutorías Pedagógicas y Disciplinarias, por medio de 85 profesores-tutores quienes trabajan, con los alumnos de 1<sup>er</sup> año de las distintas carreras, las estrategias básicas necesarias para abordar los estudios universitarios. A partir de estas acciones DAY-SARA modifica su denominación por la de “Detección, Apoyo y Seguimiento del Alumno en su Rendimiento Académico”.

de afrontarlas a partir de un adecuado diagnóstico y de propuestas para su solución que se transformen en políticas educativas de corto, mediano y largo plazo<sup>21</sup>.

Desde una perspectiva institucional, el proyecto tiene una inserción formal en ambos niveles educativos, con sus altibajos. Desde 2002, se han firmado convenios específicos con la Jurisdicción provincial (Dirección General de Escuelas) para la implementación de las diversas actividades de articulación. Las acciones del proyecto han tenido, además, una amplia difusión en los medios de prensa de la propia Universidad y de la provincia de Mendoza.

En este trabajo se encararán los siguientes aspectos: la articulación universidad-escuela media como proyecto investigativo; la articulación universidad-escuela media como proyecto educativo; la EBC (Educación basada en Competencias) como marco pedagógico de la articulación, la organización operativa de la articulación y su vinculación con la instancia de ingreso.

## LA ARTICULACIÓN UNIVERSIDAD – ESCUELA MEDIA COMO PROYECTO INVESTIGATIVO

La participación en el proyecto de profesores con diferentes formaciones disciplinares (ciencias del lenguaje, letras, ciencias de la educación, ciencias sociales y humanidades, ciencias básicas –matemática, física, química y biología–, psicología) ha enriquecido la propuesta, que ha sido construida *transdisciplinariamente* a partir del propio “trabajo en terreno”. El eje articulador lo han constituido, por un lado, desde un encuadre teórico, las conceptualizaciones vinculadas con la EBC (Educación basada en Competencias), encarrada desde una perspectiva cognitiva y, por otro, los principios rectores del emprendimiento: el mejoramiento de la calidad educativa de ambos niveles del sistema y la igualdad de oportunidades en el ingreso y permanencia en la universidad.

Desde el punto de vista metodológico, el proyecto constituye una interesante mixtura de las modalidades de I + D (Investigación y Desarrollo) e investigación - acción. Resaltamos el componente “investigación” para explicitar la permanente y necesaria adopción reflexiva y crítica de marcos teóricos pertinentes y consistentes en la formulación de los diversos objetivos y líneas de trabajo. En este sentido, siguiendo la propuesta de Gibbons, Limoges, Nowotny y otros<sup>22</sup>, encuadraremos el proyecto en lo que los autores denominan *modo 2* en la producción del conocimiento (para diferenciarlo de la investigación “clásica” o *modo 1* de producción de conocimiento).

<sup>21</sup> Zalba, Estela María. En: *Proyectos Académicos. Memoria 2002-2007. Atención de la calidad educativa e igualdad de oportunidades*. Secretaría Académica, Rectorado, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, EDIUNC, 2008.

<sup>22</sup> Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M., 1997, *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Corredor.

Esta nueva modalidad investigativa se caracteriza, entre otros, por los siguientes aspectos: *heterogeneidad*, ya que se genera en contextos *transdisciplinarios*, sociales y económicos más amplios que la investigación *modo 1*; *transitoriedad*, ya que un conjunto de practicantes (en este caso, docentes de ambos subsistemas educativos), cada vez más amplio, colaboran sobre un *problema definido* (aquí: la ausencia o escasa articulación entre la universidad y la educación media/polimodal que incide fuertemente en el fracaso de los alumnos en el ingreso a la universidad o en la permanencia, deserción y/o retardo) dentro de un *contexto específico* y localizado (en nuestro caso: el ámbito educativo de la provincia de Mendoza); así, el conocimiento es producido en el *contexto de aplicación*, lo que implica su complejización y, correlativamente, el *impacto de la investigación* presenta una mayor relevancia e inmediatez; se generan criterios adicionales en la instancia de formulación, determinados por el contexto de aplicación, que traen aparejadas una mayor responsabilidad y reflexividad social; los grupos de investigación (en nuestro caso, de investigación-acción) se desenvuelven por fuera de los canales institucionales tradicionales; desde la perspectiva de los *escenarios*, interactúan diversas organizaciones (en este caso, dos complejas organizaciones educativas: la universidad y la jurisdicción); estos nuevos escenarios organizacionales generan nuevas modalidades de *control de calidad*; se transforman, asimismo, los parámetros de coherencia de la investigación, ya que las modalidades y normas se encuentran en constante *proceso de constitución*; en esta innovadora forma de acumulación del conocimiento, a través de *repetidas configuraciones de recursos humanos* en forma de *organización flexible y transitoria*, cobra gran relevancia la *creatividad* como fenómeno de grupo; finalmente, es de destacar que este modo de producción de conocimiento involucra una *mayor densidad de comunicación* entre la ciencia y la sociedad y entre los propios practicantes.

## LA ARTICULACIÓN UNIVERSIDAD – ESCUELA MEDIA COMO PROYECTO EDUCATIVO

Como se ha señalado, desde el año 2002, la UNCuyo ha venido desarrollando acciones de articulación con el sistema medio/polimodal<sup>23</sup> provincial (dependiente tanto de la propia Universidad –DiGEP–, como de la Jurisdicción Provincial –DGE–). Han participado, de estas acciones, docentes universitarios y docentes del nivel medio/polimodal. En cada una de las instancias se han ido incorporando nuevos actores y se han ido ampliando las acciones de articulación.

---

<sup>23</sup> Consignamos las denominaciones ‘medio’ y ‘polimodal’, por cuanto hasta la efectiva implementación (año 2012) de la nueva Ley de Educación Nacional, sancionada en 2006, en la provincia de Mendoza persiste la estructura propuesta por la anterior Ley Federal de Educación (1995): Educación General Básica (que abarcaba de 1° a 9° años) y Polimodal (3 años más). Por esta razón, en sus comienzos el proyecto se denominaba Articulación con la Educación Polimodal.

La relevancia de la articulación con el nivel medio para la UNCuyo se evidencia, asimismo, en el hecho de que su plan estratégico –aprobado en 2003 por el Consejo Superior– se la contempla entre sus líneas de acción.

El punto de partida de la propuesta fue el diagnóstico realizado en torno de las dificultades cognitivas de los alumnos ingresantes y de los primeros años que ocasionan el *fracaso*, en algunos casos, para superar las instancias de nivelación en el ingreso a la universidad, en otros, para mantenerse en el sistema, fenómeno este último asociado con dos problemáticas interrelacionadas: la *deserción* (el abandono temprano de los estudios superiores)<sup>24</sup> y el *desgranamiento*.

Si bien ambos fenómenos se originan en una multicausalidad en la que interactúan un conjunto de variables de diversa índole: cognitiva, sociocultural, socioeconómica, institucional, curricular, incluso personal, la ausencia o falta de articulación entre el nivel medio de enseñanza y el nivel universitario se evidencia como una, a su vez, compleja causal que incide fuertemente en la problemática diagnosticada. Esa desarticulación puede ser explicitada en dos conjuntos de características: a) el primero apunta a la *heterogeneidad* de la formación recibida por los alumnos en el nivel medio y también en la calidad de dicha formación, lo que trae aparejado que los grupos de ingresantes tengan desarrollos cognoscitivos, de hábitos y actitudes ante el estudio muy diferenciados y desparejos; b) el segundo, claramente implicado por el anterior, remite a la *no correspondencia* en el desarrollo de contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) de los diversos campos disciplinares de conocimiento y en el grado de exigencia en el manejo de saberes y habilidades cognitivas. Esta no correspondencia, a su vez, es de naturaleza doble: por un lado, una falta de consistencia en los desarrollos curriculares y pedagógicos dentro del propio sistema secundario, cuya heterogeneidad implica la ausencia de una formación básica común a todos los egresados del sistema y, por otro, la ausencia de marcos conceptuales y metodológicos comunes, en las diversas áreas disciplinares, entre lo que se enseña en la escuela y lo que se requiere como sustrato cognoscitivo en la universidad. El nivel superior si bien, obviamente, no puede comenzar de cero en el desarrollo de contenidos, da por supuesto cierto nivel de conocimientos que la actual crisis del sistema educativo no estaría en condiciones de satisfacer.

En tal sentido, aunque la UNCuyo había venido desarrollando políticas de ingreso desde el año 1991, las transformaciones socioeconómicas y educativas de los últimos años implicaron una reorientación de estas políticas a partir del

---

<sup>24</sup> Es de destacar que los datos sobre *deserción* adolecen de ciertas imprecisiones en razón de la metodología de obtención y tratamiento de la información, ya que la no reinscripción de los estudiantes en una carrera no implica necesariamente el abandono del nivel superior universitario, en tal sentido la categoría de *deserción* puede abarcar diversos fenómenos: el abandono permanente del sistema, su abandono momentáneo, el pase a otra carrera (de la misma unidad académica, de otra unidad académica de la misma universidad, de otra universidad) o el traspaso al sistema superior no universitario. Esto implica la necesidad de realizar estudios más precisos sobre la problemática, situación que la UNCuyo encaró a través de su proyecto *Detección, Apoyo y Seguimiento de los Alumnos en Riesgo Académico* (DAYSARA) (hoy: DAYSARA (Detección, Apoyo y Seguimiento de los Alumnos en su Rendimiento Académico) 1 y 2).

reconocimiento de los sujetos concretos del aprendizaje como sujetos que revisten las características anteriormente mencionadas. Esta comprensión de la diversidad implicó el diseño de estrategias educativas diferenciadas que permitieran transformar y revertir esas condiciones desventajosas<sup>25</sup>. En el marco de esta definición de estrategias cobra singular relevancia la articulación con el nivel medio.

El proyecto de Articulación, pensado como un proceso de construcción de acuerdos y de análisis de las problemáticas para encarar una solución concertada en diversos plazos, se propuso como objetivo general: *Diseñar, implementar y evaluar acciones destinadas a los alumnos de la educación media polimodal de la Provincia de Mendoza que apunten a: 1) informar y orientar respecto de la oferta educativa de la UNCuyo; 2) desarrollar las competencias y actitudes pertinentes para el ingreso y permanencia en el grado y 3) optimizar metodológicamente las prácticas docentes, de ambos niveles del sistema, a través de un conjunto de actividades de articulación con el nivel educativo inmediato anterior.*

Para la consecución de dicho objetivo general se trabajó en torno de los siguientes lineamientos:

- a) la sistematización y compatibilización de metodologías relativas a la *comprensión lectora*, la *producción de textos* y la *resolución de problemas*, en tanto que **competencias básicas** para el acceso a los estudios superiores (*saberes y saber-haceres básicos y generales*);
- b) la conformación de un *perfil de ingresante* de acuerdo con las **competencias específicas** requeridas en cada carrera, que fueran compatibles con los aprendizajes acreditables curricularmente establecidos, en las diversas áreas disciplinares, de la educación media/polimodal (*saberes y saber-haceres específicos*);
- c) el trabajo en torno de los *aspectos actitudinales* con los alumnos aspirantes, de manera tal que estos visualicen la importancia de modificar sus modos de relación con el estudio y la institución educativa; las consideraciones centrales de estas competencias transversales relacionadas con actitudes personales (*saber ser*) se englobaron bajo la denominación: **autonomía en el aprendizaje**;
- d) la explicitación de las **destrezas cognitivas fundamentales** requeridas para el abordaje tanto de las competencias básicas como de las competencias específicas, que constituyen –a su vez– competencias transversales vinculadas con el desarrollo de las capacidades y habilidades intelectuales necesarias para el *saber conocer*;
- e) el establecimiento consensuado de **modelos metodológicos de evaluación**, para optimizar la construcción de instrumentos adecuados a las diferentes competencias;

---

<sup>25</sup> Zalba, Estela María. En: *Proyectos Académicos. Memoria 2002-2007. Atención de la calidad educativa e igualdad de oportunidades*. Secretaría Académica, Rectorado, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, EDIUNC, 2008.



- f) la producción y edición de **materiales didácticos orientativos**, destinados principalmente a los docentes, para la transformación de las prácticas de enseñanza en el nivel medio y universitario, relativos al desarrollo metodológico de diversas competencias;
- g) la **actualización disciplinar** en diversas áreas;
- h) la optimización de las acciones de **información y orientación al estudiante**, promoviendo la conformación de una *red provincial de docentes orientadores*, capacitados por la propia Universidad, y la generación de *espacios de intercambio* de experiencias para el conocimiento y reflexión sobre las características de la vida universitaria entre alumnos de ambos niveles;
- i) la **capacitación, acompañamiento y seguimiento/monitoreo** destinado a docentes de ambos sistemas de manera tal de ir articulando consensuadamente *marcos conceptuales y metodologías* para el *desarrollo de las diversas competencias*, a partir de la explicitación de *indicadores de logro* y las propuestas de *actividades tipo* y de instrumentos acordes de *evaluación*.

Así, el Proyecto de Articulación de la UNCuyo que surgió con el objetivo de facilitar los procesos de prosecución de estudios superiores para alumnos de la provincia de Mendoza fue enriqueciéndose con un conjunto de actividades interrelacionadas, tendientes a desarrollar diferentes líneas de trabajo que posibilitan encarar la compleja trama de acciones que involucra toda articulación entre diferentes subsistemas educativos.

Entre esas líneas de trabajo para la articulación, se destacan dos: a) por un lado, la relativa al desarrollo de las competencias requeridas para el ingreso y permanencia a la universidad; b) por otro, la relativa a la información y orientación de los aspirantes. Sobre la primera se abundará en el apartado n° III.

Respecto de la segunda línea, desde el Servicio de Apoyo Académico al Estudiante y Orientación Vocacional, se desarrollan materiales específicos para el trabajo con los alumnos del nivel medio, que se distribuyen en todas los establecimientos de la provincia, y se realizan capacitaciones de docentes ‘orientadores’ de las escuelas, que han ido conformando una “red provincial”.

Todos los años la UNCuyo organiza la Expo Educativa<sup>26</sup>, en la que se informa acerca de las carreras de pregrado y grado, a fin de que los alumnos

<sup>26</sup> Durante 18 años, hasta 2008, se realizó la Feria Informativa de la Oferta de Educación Superior (F.I.O.E.S.), bajo la coordinación de nuestra Universidad, que fue la institución creadora de esta modalidad de trabajo educativo. La Feria incluía el conjunto de la oferta de educación superior de la provincia (estatal, privado, universitario y no universitario). El crecimiento de esta oferta convertía a la Feria en una instancia en que el cúmulo de información no ayudaba a la orientación y a la elección reflexiva, porque resultaba muy difícil cumplir con el objetivo de realizar una adecuada y dosificada información y concretar recorridos direccionados. Por ello, a partir de la evaluación realizada con el conjunto de actores universitarios participantes y los mismos usuarios, se elevó al Consejo Superior una propuesta tendiente a resignificar este espacio de reflexión previo al ingreso y se creó “Universidad Abierta”, instancia que abarca desde las capacitaciones de los docentes de media, la consolidación de la red provincial de orientadores, la producción de folletería, fascículos y demás materiales informativo-orientativos, la realización de la *Expo Educativa*, el desarrollo de “Facultad Abierta” y la articulación con la etapa de confrontación vocacional de cada Unidad Académica.

del nivel medio obtengan una *información selectiva* que les permita realizar una *búsqueda activa y direccionada*. Para ello se realiza, previo a la Expo, un trabajo de estos orientadores, capacitados por la UNCuyo, con los estudiantes que cada escuela enviará a la visita (algunos colegios seleccionan a los del último año, otras a las del año anterior). Esta actividad se concreta en unos módulos específicos que cada establecimiento implementa, a partir de un acuerdo con la Dirección de Enseñanza Media de la DGE (Dirección General de Escuelas). Estas acciones se refuerzan con actividades de información y orientación durante la Expo (que incluye el espacio de “Vivencias universitarias”); luego las actividades de “Facultad Abierta” (posterior a la Expo, se establece un cronograma de visitas guiadas, con charlas, paneles, etc. a cada una de las unidades académicas de la UNCuyo) y la etapa de *confrontación vocacional* que forma parte de los cursos de ingreso.

## LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS (EBC) COMO MARCO PEDAGÓGICO DE LA ARTICULACIÓN

Tal como se ha indicado, la UNCuyo, para optimizar el tránsito de los jóvenes al nivel superior, optó por trabajar a partir del desarrollo de *competencias*, desde un *enfoque cognitivo*. Al decidir encarar la propuesta desde esta perspectiva, una de las cuestiones a resolver fue sobre cuáles competencias trabajar. Se partió de la suposición de que si bien algunas competencias se adquieren por la simple experiencia de vida, otras exigen el trabajo pedagógico formal. El equipo responsable del programa se propuso trabajar en torno de estas últimas, que son explicadas por Cullen como: “(...) *complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas, y haciéndose cargo de las decisiones tomadas*”<sup>27</sup>.

Desde una perspectiva educativa, las competencias definen los criterios para la selección de contenidos, su conceptualización y la forma de organizarlos, su distribución en el tiempo, las modalidades de enseñanza y de aprendizaje y la evaluación. Teniendo en cuenta las diversas investigaciones realizadas en la UNCuyo, se definieron las **competencias básicas** como aquellas que apuntan al desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas fundamentales para la prosecución de estudios superiores. Estas competencias son: la *comprensión lectora*, la *resolución de problemas* (en matemática, ciencias naturales y ciencias sociales) y la *producción escrita*. Esta propuesta ha sido coincidente con otros estudios sobre la problemática, tanto nacionales como internacionales.

Se conformó un **modelo didáctico-metodológico** de cada competencia mediante su organización en **fases secuenciales** que dan cuenta de las relacio-

<sup>27</sup> Cullen, Carlos. (1996), “El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II”. En *Novedades Educativas*- N° 62, p.21.

nes que se dan entre los *componentes* o *momentos* del proceso de desarrollo de cada una, con el desagregado de sus correspondientes **indicadores de logro**. Los indicadores señalan la *actualización* de una competencia y establecen los *alcances* de la misma en forma secuenciada y gradual: su enunciación debe permitir ‘visualizar’ claramente cómo el docente se dará cuenta (evaluará) si el alumno aprendió determinado contenido (conceptual y/o procedimental, incluso actitudinal). El desagregado por medio de los indicadores de logro permite al docente evaluar en qué procedimiento y, consecuentemente, operación cognitiva tiene dificultades el alumno o cuál/es ya ha aprehendido. También es una ayuda para la elaboración de guías de actividades, ya que cada indicador de logro orienta la tarea que el alumno debe ir realizando para desarrollar la competencia. Sobre dichas competencias básicas se han encarado diversas acciones de capacitación con el formato de seminarios-talleres (2003-2010), destinadas tanto a docentes de nivel medio como a los profesores encargados de los cursos de ingreso y de los primeros años. En todos los casos se solicitó como producto una propuesta didáctica para transferencia al aula. Para el caso de los cursos de nivelación, además, se realizó un análisis de los materiales de ingreso y de las evaluaciones para contrastar su consistencia con las competencias propuestas para las diferentes carreras.

En 2010, un total de 860 docentes del nivel medio han asistido a los Seminarios- taller de comprensión lectora –*nivel 1*– y de resolución de problemas en: ciencias exactas y naturales (discriminados en matemática, biología, química y física), así como a los cursos- talleres de orientación vocacional. Además, han participado de jornadas en las que se dio a conocer el Proyecto de Articulación 2010 y se explicó el enfoque de la educación basada en competencias (EBC), 185 directivos y supervisores<sup>28</sup>. Asimismo han participado en el seminario -taller de comprensión lectora –*nivel 2*– un total de 54 profesores. Los niveles 1 y 2 en que se distinguen los seminarios - taller de comprensión lectora se relacionan con el hecho de que hay docentes que ya han sido capacitados previamente y continúan su perfeccionamiento en el nivel 2. Por su parte, a quienes asisten por primera vez a estos cursos, se les ofrece el Nivel 1.

Paralelamente se realizó el seguimiento y acompañamiento de los docentes, a través de diversos instrumentos. Durante 2005, por ejemplo, se realizó una evaluación del grado de impacto de dicha transferencia al aula de las competencias básicas, mediante la toma de tests relativos a *comprensión lectora y resolución de problemas* en una muestra de cursos del nivel medio. En virtud de los resultados obtenidos, se redefinieron las acciones a seguir: (a) se priorizó el trabajo tendiente a profundizar el desarrollo del modelo de comprensión lectora y (b) la actualización disciplinar en ciencias básicas y naturales.

Como estrategia de apoyo a las tareas descriptas, se ha desarrollado la producción de materiales. En tal sentido, se han publicado tres libros que explican y fundamentan conceptual y teóricamente la metodología didáctica

---

<sup>28</sup> En Mendoza hay 357 Escuelas de Nivel Medio.

propuesta para el desarrollo de cada una de las competencias básicas; a esto se agrega la edición, a través de la EDIUNC, en 2009, de un libro en formato de CD interactivo sobre *Comprensión Lectora* que presenta la profundización en el trabajo sobre esta competencia, su mediación didáctica y el producto del taller permanente implementado durante 2007 con un conjunto de profesores de media<sup>29</sup>, consistente en una serie de guías de comprensión lectora que elaboraron y validaron en sus respectivos espacios curriculares. También se han producido diversos cuadernillos impresos que amplían o profundizan aspectos pertinentes sobre las competencias en cuestión, a partir de los resultados obtenidos en el seguimiento de los trabajos elaborados por los docentes y del monitoreo de la transferencia al aula de las metodologías propuestas.

En 2005, el conjunto de competencias (generales –básicas y transversales– y específicas) se presentaron a la comunidad educativa mendocina, mediante su publicación en cuatro fascículos coleccionables, editados como suplemento del Diario *Los Andes*, durante cuatro miércoles sucesivos. La publicación comprendió el detalle de las diversas competencias requeridas para el ingreso y permanencia en la universidad, con el desagregado de sus indicadores de logro, que fueron acompañadas con textos explicativos de divulgación del marco conceptual desarrollado. Previamente el documento con el desarrollo de todas las competencias y sus indicadores de logro fue elevado para conocimiento y aprobación del Consejo Superior, lo que se formalizó mediante la Ordenanza N° 71/05 – C.S. Los cursos de nivelación que se implementan en las diversas facultades se organizan en función de las competencias propuestas.

## ORGANIZACIÓN OPERATIVA DE LA ARTICULACIÓN

La complejidad de implementación del proyecto requirió una organización operativa que permitiera el desarrollo de las diferentes actividades, asignándose diversas tareas y funciones a los participantes. De acuerdo con la dinámica de progreso del proyecto se van modificando dichas tareas y funciones.

### **Actores involucrados en el desarrollo de la propuesta en referencia al nivel medio**

La responsable institucional del proyecto es la *Directora*. Esta dirección ha estado en manos de la Secretaria Académica de la Universidad. El proyecto se abre en diversos módulos o subproyectos, que están a cargo de *Coordinadoras*, que tienen a su cargo planificar, implementar, coordinar y supervisar las acciones vinculadas con cada uno de dichos subproyectos<sup>30</sup>. Las coordina-

<sup>29</sup> Estos docentes pertenecían tanto al subsistema preuniversitario de la UNCuyo como al subsistema medio de la jurisdicción provincial.

<sup>30</sup> Módulos o subproyectos que actualmente se implementan: Desarrollo de la Comprensión Lectora y la Producción Escrita; Desarrollo de Resolución de problemas y de las competencias específicas en Ciencias Exactas y Naturales; Producción de materiales para la Articulación; Información y Orientación al Estudiante.

ciones consensuan y articulan entre sí los cronogramas anuales. En el marco de los convenios firmados con la D.G.E. (Dirección General de Escuelas), se acordó la designación de una *coordinación jurisdiccional*, cuya función es la de servir de nexo con las autoridades de la DGE y con las diversas instancias jerárquicas del sistema escolar (supervisores, directores) y colaborar en la implementación operativa de aquellas actividades que involucren directamente acciones con el sistema educativo provincial.

- *Directivos de establecimientos de nivel medio* (DGE-UNCuyo): su rol es el informar y seleccionar los docentes por disciplina que asisten a los cursos y seminarios-taller. Además participan voluntariamente de la jornada de presentación del proyecto e introducción al enfoque de EBC.
- *Docentes capacitadores* (UNCuyo): especialistas que tienen a su cargo el diseño e implementación de cada seminario-taller, las consultas posteriores y la evaluación de los trabajos que presentan los docentes asistentes. En el caso de comprensión lectora, también supervisan el trabajo de los docentes tutores.
- *Docentes tutores* (DGE-UNCuyo) en comprensión lectora: realizan el acompañamiento y corrección de los trabajos que producen los docentes asistentes para la aprobación de los seminarios talleres y de las jornadas. Estos profesores ya han sido capacitados en instancias anteriores, por lo tanto están en condiciones de realizar tareas de transferencia y multiplicación, aunque siempre monitoreados por los especialistas.
- *Docentes asistentes* (DGE-UNCuyo): asisten a las instancias presenciales, realizan las actividades de transferencia, aplicación y/o multiplicación previstas para cada capacitación y entrega de trabajo final. A este grupo pueden sumarse los directivos en caso de que así lo deseen.

### **Actores involucrados en el desarrollo de la propuesta en referencia al nivel superior**

- *Equipo de tutores*: según la naturaleza de las acciones a realizar, se han ido conformando diversas modalidades de tutores (tutores en competencias básicas, tutores disciplinares y/o tutores regionales –que colaboran con la comunicación con las diversas escuelas de los departamentos o zonas jurisdiccionales–).
- *Referentes institucionales*: para la propuesta de las competencias específicas, cada unidad académica seleccionó docentes de los primeros años y/o de los cursos de ingreso.
- *Consultores y asesores*: se cuenta también con un *equipo de consultores* conformado, en un primer momento, por *especialistas* en el desarrollo de competencias básicas y en EBC (Educación Basada en Competencias), estos últimos asesoraron en la elaboración de las competencias específicas de las diferentes carreras o familias de carreras. Estos consultores producen los diversos materiales de la articulación (libros, cuadernillos) y tienen a su cargo las diferentes capacitaciones (cursos, seminarios, talleres), según su especialidad; también evalúan los materiales producidos por los

docentes capacitados y los correspondientes a los cursos de nivelación del ingreso. El conjunto de asesores se va conformando con referentes de diferentes áreas disciplinares y/o técnicas, según los requerimientos.

- *Apoyo administrativo*: dada la complejidad organizativa de las acciones, se cuenta con un agente del personal de apoyo para que realice el seguimiento de los listados de participantes (instituciones y docentes) en las capacitaciones; altas y bajas de los integrantes del equipo; organización de las reuniones del equipo central, apoyo operativo a los coordinadores y la gestión de los diferentes trámites administrativos (expedientes de pago, viáticos, etc.). También se cuenta con otra agente para realizar las tareas de webmaster de la página web del proyecto y colaborar en la edición de materiales.
- *Participación estudiantil*: para ayudar en las diversas actividades, se han ido incorporando estudiantes que realizan *pasantías educativas*, u obtienen *becas con prestación de servicios*, en el marco de las acciones del proyecto, de acuerdo con el perfil requerido para las tareas. También colaboran estudiantes en calidad de *monitores* en relación con la Expo Educativa, quienes ayudan en la capacitación de los *alumnos informadores* (alumnos que informan sobre la oferta educativa de las diversas facultades en los stands) y en la implementación de actividades en el marco de la instancia de “Facultad abierta”. En algunas unidades académicas, se han incorporado estudiantes como tutores pares o ayudantes en los cursos de ingreso.

## VINCULACIÓN DE LA ARTICULACIÓN CON LA INSTANCIA DE INGRESO

Las diferencias de capitales culturales e intereses entre los aspirantes a ingresar a la universidad, el desigual desarrollo de sus competencias intelectuales y las trayectorias escolares disímiles imponen a la educación superior la tarea de equiparlos y equipararlos para un desarrollo exitoso en la vida universitaria que han de iniciar, evitando la reproducción de las condiciones adversas que ya presentan.

Contrario a las posiciones que adjudican la responsabilidad de esta problemática exclusivamente a la escuela media, se decidió iniciar un proceso que incluyera también la responsabilidad y las acciones que la Universidad debía llevar adelante<sup>31</sup>. Los ingresos a las distintas facultades funcionaban de manera heterogénea, con diferentes concepciones respecto de sus metas y objetivos y con un escaso desarrollo, en los cursos, de otros aspectos pedagógicos más allá de una selección de ciertos contenidos, los que –a su vez– no eran siempre los adecuados. Podría decirse, incluso, que en algunos casos los ingresos funcionaban como una forma de regulación de la matrícula y de se-

---

<sup>31</sup> Zalba, Estela María. “Ingresar y permanecer en la Universidad”. En: *COMPETENCIAS. Los conocimientos previos necesarios para el ingreso y la permanencia en la Universidad*. Diario Los Andes, Fascículo 1, miércoles 15 de junio de 2005.

lección de los alumnos, sin considerar las condiciones heterogéneas de los que los estudiantes provenían.

La redefinición de los objetivos del ingreso a la universidad en el marco de la igualdad de oportunidades implicó la necesidad de reformular la estructura de los ingresos de manera unificada para todas las facultades. Como punto de partida de una nueva política de admisibilidad, era necesario explicitar las condiciones básicas de esta etapa y sus requisitos generales, en el marco de las cuales cada unidad académica desarrollaría sus cursos. Así, se estableció una estructura que, para asegurar la equidad no solo en el ingreso sino también en la permanencia, comenzara por la elección de la carrera hasta la ambientación a la vida universitaria, pasando por la nivelación de las competencias necesarias para el ingreso<sup>32</sup>. Actualmente, como resultado de este proceso, la estructura tipo de los cursos de ingreso a la UNCuyo comprende una etapa de confrontación vocacional, una de nivelación (desarrollo de competencias básicas y específicas) y una de ambientación destinada no ya a la totalidad de los aspirantes sino a los ingresantes, es decir, aquellos que aprobaron las instancias previas. Esta última instancia comprende la capacitación de todos los estudiantes en ALFIN (Alfabetización Informacional) –nivel básico–<sup>33</sup>.

Luego de la puesta en marcha de los nuevos lineamientos del ingreso, se implementó una primera instancia de autoevaluación, en la que se contrastaron los cursos en relación con los dichos lineamientos y las competencias acordadas y formalmente aprobadas por el Consejo Superior. A partir de los resultados obtenidos, se ajustaron programas, materiales y evaluaciones.

Esta primera acción fue profundizada con la realización, en el año 2007, de una *evaluación integral* que cada facultad llevó adelante, involucrando a los diferentes actores que participaban en las instancias de ingreso, en la que se contemplaron los aspectos institucionales generales, infraestructura, cuerpo académico, desarrollo de cursos, calidad de los materiales, evaluación del curso y evaluación del aprendizaje, modalidades, funcionamiento y recursos. Asimismo se incluyeron sugerencias y solicitudes especiales de parte de cada unidad académica. Los resultados de esta *evaluación integral* fueron decisivos para el ajuste en la definición de las problemáticas comunes y la discriminación de problemáticas a atender por las facultades.

---

<sup>32</sup> Este proceso se fue realizando de manera cooperativa y consensuada. Como resultado de los acuerdos alcanzados se elevó para consideración del Consejo Superior un nuevo esquema de ingreso: etapas, modalidades, requerimientos, etc., que fue aprobado mediante una Ordenanza: Ord. N°31/2006 –CS.

<sup>33</sup> El programa de Alfabetización Informacional (ALFIN) es una acción que realiza el Sistema Integrado de Documentación de la UNCuyo, que busca dotar a los usuarios (alumnos, docentes, investigadores, personal de apoyo académico) de herramientas para el uso de las TICs y todos los recursos de información y formación existentes y disponibles en las bibliotecas del sistema. Se instrumenta a través de cursos a bibliotecarios y usuarios. Su nivel básico fue establecido con carácter obligatorio en la Ordenanza 36/06 del Consejo Superior de la UNCuyo, para alumnos ingresantes en la etapa de ambientación. Desde un punto de vista de la igualdad de oportunidades, este programa apunta a acortar la “brecha digital” y permitir el acceso de los sujetos a nuevos bienes simbólicos.

Otra acción que se implementó fue el *financiamiento y subsidio a proyectos de investigación sobre temáticas relacionadas con el ingreso, organizadas en líneas de investigación prioritarias*, que les permitiera a las unidades académicas evaluar el impacto de sus cursos.

Durante los últimos tres años, estas permanentes acciones de evaluación y monitoreo, han permitido elaborar y sistematizar, los llamados **estándares de calidad** para el ingreso al conjunto de carreras de nuestra Universidad.

Finalmente y frente a la necesidad de contar con la voz del principal destinatario de nuestras acciones –el alumno ingresante– se realizó la *I Encuesta Censal a Ingresantes 2010*. La misma tuvo por objetivo obtener información relevante y precisa que permita el mejoramiento de las acciones tendientes a su ingreso y permanencia, tanto en el aspecto remedial como preventivo. Los datos resultantes, actualmente en etapa de procesamiento e interpretación, permitirán: a) a las Facultades: ratificar o rectificar sus acciones, a partir de información cuali-cuantitativa debidamente procesada y sistematizada, que les requeriría un equipo de trabajo y un monto de dinero con el cual generalmente no pueden contar; b) a la Secretaría Académica de la Universidad: redirigir y crear nuevas líneas de acción para el ingreso y permanencia, contar con información cuanti-cualitativa sobre la población universitaria ingresante y evaluar el impacto de las acciones llevadas adelante desde los inicios del programa. Los resultados también serán utilizados para revisar, reforzar y/o reencauzar las actividades de la articulación con el nivel medio.

Algunos de los *resultados generales* de esta encuesta hasta ahora obtenidos, arrojan que existe una correlación marcada entre las modalidades de la escuela media<sup>34</sup> de la cual egresaron los ingresantes y las carreras elegidas. Sin embargo, a la hora de señalar cuáles son las *fortalezas y debilidades* que los encuestados creen tener para iniciar su vida como estudiantes universitarios, las mismas se refieren más a factores actitudinales y socioafectivos, que a problemáticas de índole cognitiva. Asimismo, los condicionantes institucionales (formación previa recibida en el nivel medio) y materiales (dificultades económicas, de salud, familiares, etc.) están en último lugar.

Entre las *fortalezas* de naturaleza *actitudinal* mencionadas, un 50% se distribuye casi equitativamente entre la voluntad y la responsabilidad, como aspectos que los ingresantes afirman poseer y que consideran determinantes para el inicio de la nueva etapa. El porcentaje restante se distribuye entre otros factores tales como: dedicación, interés, predisposición, constancia, esfuerzo, hábitos de estudio, capacidad de organización, compromiso y otros, en ese orden.

Respecto de aquellas *fortalezas* de orden *socioafectivo* se destacan, en primer lugar, con un 70% casi equitativamente distribuido, las ganas/entusiasmo

---

<sup>34</sup> Los últimos tres años de la escuela media se organiza en torno de *modalidades y/u orientaciones*; esquema heredado de la organización del nivel “Polimodal”, existente desde 1995 hasta la fecha. Estas modalidades son: humanidades y ciencias sociales; ciencias naturales; economía y gestión de las organizaciones; producción de bienes y servicios y comunicación, artes y diseño.



y la vocación. Otros factores mencionados, que cubren el 30% restante, son la perseverancia, el apoyo familiar, el deseo de recibirse, la seguridad, la motivación, la confianza y el apoyo de otras personas allegadas.

Si bien el análisis de los factores que se perciben como *debilidades* se encuentra aún en proceso, pueden realizarse algunas apreciaciones. El factor *tiempo* aparece de manera recurrente. Algunos de los valores que asume esta variable: si el tiempo que dediquen/tengan para estudiar será suficiente, si podrán organizarlo, si podrán disponerlo en caso de que trabajen, incluso el tiempo invertido en viajar hasta la universidad cuando el ingresante vive en un departamento alejado de la sede. Los factores *socioafectivos* se mencionan también con gran frecuencia como una de las debilidades más importantes: en más de un 50% este componente se relaciona con el miedo/temor a la nueva etapa. El porcentaje restante se distribuye entre la timidez/inseguridad, la ansiedad/nervios y la falta de voluntad y motivación.

Estas primeras aproximaciones indican, entonces, que las acciones de articulación pero, fundamentalmente, las instancias de ingreso deberán en adelante encarar con mayor profundidad los aspectos socioafectivos y actitudinales. Este abordaje, junto con el desarrollo y fortalecimiento de las herramientas conceptuales y procedimentales, coadyuvará no solo a mejorar los índices de ingresantes en condiciones para desenvolverse como estudiantes universitarios, sino también su permanencia en las carreras elegidas.

## CONCLUSIONES

Los programas de articulación deben mantenerse en el tiempo y ser sostenidos por explícitas *políticas de articulación*. Hablar de políticas de articulación requiere, a nuestro entender, encarar dos procesos:

Por un lado, un proceso de acuerdos y búsqueda de consensos con la jurisdicción educativa provincial, que abarca diversas dimensiones: una dimensión político-institucional; una dimensión formal (protocolos y convenios); una dimensión operativa y una dimensión técnico-pedagógica.

Por otro lado, y en relación con la última de las dimensiones señaladas, se debe desarrollar el segundo de los procesos: el de transformación de los modelos pedagógico-didácticos en ambos subsistemas (medio y universitario), para superar las causas señaladas en los diagnósticos de partida. Esto requiere de un permanente trabajo de reflexión pedagógica y disciplinar con los docentes. En el caso de los profesores universitarios de los ingresos y de los primeros años, para que modifiquen su visión simplista, reductora y nostálgica de la problemática, asumiendo un papel activo y proactivo que –incluso– los lleve al análisis crítico y modificación de sus propias prácticas de enseñanza. Con relación a los docentes del nivel medio, se evidencia una situación que los supera como individuos, que requiere de un planteo global que lleve recuperar y resignificar una escuela ‘formadora’, es decir, un espacio educativo en el que se enseñen y aprendan conocimientos científicamente validados, se desarrollen las capacidades cognitivas y se promuevan actitudes superadoras en los alumnos, que les permitan desenvolverse en un mundo complejo, en permanente transformación, y desempeñarse como sujetos responsables en

diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, y no simplemente una escuela ‘contenedor/a’, en la que se ‘depositen’ adolescentes “en tránsito” hacia un destino incierto. Ambos procesos apuntan a la necesidad de generar *políticas de estado globales* que incidan de forma más permanente y decisiva en la modificación y rectificación de los efectos no deseados de la transformación educativa: la fragmentación del sistema educativo, la pérdida de pertinencia de las formaciones, la ausencia de un “norte” claro hacia donde se encamine la educación nacional.

Los aspectos antes señalados, a los que habría que agregarles una oferta educativa de nivel polimodal muy caótica, por lo excesivamente heterogénea, con serios problemas de consistencia curricular, así como el régimen laboral y las condiciones de trabajo de los profesores, que dificulta el perfeccionamiento y la planificación de su tarea docente, constituyen *obstáculos* para la prosecución exitosa de la articulación entre niveles.

Sin embargo también se encuentran *facilitadores* de esta articulación. Se mencionarán algunos de ellos. La existencia de una política nacional promotora de la articulación entre universidades y escuela media, que debería consolidarse en nuevas convocatorias de proyectos. Las políticas de apertura e inserción social y territorial de la UNCuyo. El prestigio que tiene la Universidad como institución formadora en el campo educativo en general. La aceptación de la mayoría de los profesores de nivel medio de la propuesta, a pesar de las circunstancias adversas por las que atraviesa este nivel del sistema. El trabajo comprometido de los diversos responsables del proyecto (coordinadoras, tutores, pasantes, consultores, personal de apoyo). Y, finalmente, aunque parezca paradójico, la propia crisis del sistema educativo que motiva, a los más lúcidos actores sociales vinculados al campo de la educación, la búsqueda de modelos pedagógicos superadores que puedan consolidarse en el marco de una política de estado.

En este sentido se considera que la propuesta de EBC (Educación Basada en Competencias) elaborada por la UNCuyo, que se sustenta en un proceso de desarrollo colectivo y consensuado, constituye un aporte a dichos nuevos modelos pedagógicos, por cuanto permite acordar tanto los alcances de los contenidos como las modalidades de su enseñanza-aprendizaje. El desarrollo sistemático de las competencias, en tanto que aprendizajes de los alumnos, guarda una fuerte correlación con la calidad de las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes. De esta manera se va validando la hipótesis de partida del programa de articulación encarado por la Universidad, en la que se sostenía la necesidad de trabajar sobre las metodologías didácticas de la enseñanza para mejorar los desempeños de los alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ZALBA, E.M., “La experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo en el Desarrollo Curricular por Competencias. Aspectos Metodológicos”, en CINDA, *Diseño Curricular basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*, Santiago, 2009.

- SECRETARÍA ACADÉMICA - RECTORADO, UNCUIYO (comp. y dirección), *Comprensión Lectora. Una propuesta teórica, metodológica y didáctica*, Mendoza, EDIUNC, 2009.
- SECRETARÍA ACADÉMICA - RECTORADO, UNCUIYO (comp. y dirección), *COMPETENCIAS. Los conocimientos previos necesarios para el ingreso y la permanencia en la Universidad*. Diario Los Andes, Fascículos 1-4, 2005.



# MODELO PARA ESTIMAR LA PROBABILIDAD DE DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

GILDA VARGAS MAC-CARTE\*

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, se han desarrollado diversos modelos conceptuales que explican el fenómeno de la deserción universitaria. En Braxton *et al.* (1997)<sup>35</sup> se proponen cinco grandes enfoques para clasificarlos: psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionales o institucionales y los relacionales o de interacción, dependiendo del énfasis que los investigadores le otorgan a las variables explicativas de la deserción, sean estas individuales, institucionales o familiares.

El enfoque psicológico de la deserción estudiantil establece que los rasgos de la personalidad son los que diferencian a los alumnos que completan sus estudios de aquellos que no lo logran. Uno de los primeros modelos planteados en la literatura es el de Fishbein y Ajzen (1975)<sup>36</sup>, en el cual se postula que la deserción es el resultado del debilitamiento de las intenciones iniciales y, por el contrario, la persistencia es el fortalecimiento de estas.

Los modelos sociológicos enfatizan la influencia que tienen factores externos al individuo sobre la retención, los que se suman a los psicológicos mencionados. El inicio de esta perspectiva nace de la teoría del suicidio de Durkheim (1897/1951)<sup>37</sup>, la cual establece que el suicidio es el resultado de

---

\* Directora de Admisión y Registro Académico de la Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.

<sup>35</sup> Braxton, J., A. Sullivan and R. Johnson Jr. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In: J.C. Smart (Ed.), Higher education: Handbook of theory and research. New York. USA. pp. 107-164.

<sup>36</sup> Fishbein, M. and I. Ajzen (1975). Attitudes toward objects as predictors of simple and multiple behavioural criteria. *Psychological Review*. N° 81: 59-74.

<sup>37</sup> Durkheim, E. (1951). *Suicide: A study in sociology* (G. Simpson, Ed. J.A. Spaulding & G. Simpson, Trans.). New York: Free Press. Eccles, J. P., T. Adler and J. Meece (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 46, N° 1: 26-43.

la ruptura del individuo con el sistema social por su imposibilidad de integrarse a la sociedad. Con esta base, Spady (1970)<sup>38</sup> sugiere que la deserción es el resultado de la falta de integración de los estudiantes en el entorno de la educación superior. El mismo autor señala que el medio familiar es una de las principales fuentes que exponen a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, afectando su nivel de integración en la universidad. Además, sostiene que existe una alta probabilidad de abandono de los estudios cuando las diversas fuentes de influencia van en un sentido negativo, lo que deriva en un rendimiento académico insatisfactorio. Spady encontró seis predictores de la deserción estudiantil en los *colleges* norteamericanos: integración académica, integración social, estado socioeconómico, género, calidad de la carrera y el promedio de notas en cada semestre.

De acuerdo a las investigaciones desarrolladas por Cabrera *et al.* (1992/1993)<sup>39</sup>, Bernal *et al.* (2000)<sup>40</sup> y St. John *et al.* (2000)<sup>41</sup> se distinguen dos modelos económicos, el modelo costo/beneficio que se vincula con los beneficios sociales y económicos por estudiar son percibidos por los estudiantes como mayores que los derivados por actividades alternas, como por ejemplo un trabajo, el estudiante opta por permanecer en la universidad y el modelo enfocado a la entrega de subsidios totales o parciales que constituyen una forma de influir sobre la deserción cuando se dirige hacia los grupos que presentan reales limitaciones para hacer frente al pago de sus estudios. Así, los programas de rebajas en la matrícula, las becas y los créditos a bajo interés, procuran equiparar a los estudiantes en su capacidad de pago e incrementar la apreciación de los beneficios derivados de la educación universitaria.

Berger (2002)<sup>42</sup> señala que los modelos organizacionales enfocan la deserción desde las características de la institución universitaria y los servicios que ofrece a los estudiantes. Según Braxton *et al.* (1997)<sup>43</sup> en estos modelos tienen un rol crucial las variables de calidad de la docencia y las experiencias

---

<sup>38</sup> Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*. Vol. 19, N° 1: 109-121.

<sup>39</sup> Cabrera, A., A. Nora and M. Castañeda (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*. Vol 33, N° 5: 303-336.

Cabrera, A., A. Nora and M. Castañeda (1993). College Persistence: Structural Equations Modelling Test of Integrated Model of Student Retention. *Journal of Higher Education*. Vol. 64, N° 2: 123-320.

<sup>40</sup> Bernal, E., A. Cabrera and P. Terenzini (2000). The relationship between race and socioeconomic status (SES): Implications for institutional research and admissions policies. *Removing Vestiges: Research based strategies to promote inclusion*. A publication of the American Association of Community Colleges. N° 3: 6-19.

<sup>41</sup> St. John, E., A. Cabrera, A. Nora and E. Asker (2000). Economic influences on persistence. In: J. M. Braxton. *Reworking the student departure puzzle: New theory and research on college student retention*. Nashville: Vanderbilt University Press. pp. 29-47.

<sup>42</sup> Berger, J. (2002). Understanding the Organizational Nature of Student Persistence: Empirically based Recommendations for Practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*. Vol. 3, N° 1: 3-21.

<sup>43</sup> Braxton, J., A. Sullivan and R. Johnson Jr. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In: J.C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. New York. USA. pp. 107-164.

de los estudiantes en el aula. A estas variables se suman los beneficios proporcionados por la universidad a los estudiantes en salud, actividades complementarias, apoyo académico, recursos bibliográficos, laboratorios e indicadores como el número de alumnos por docente.

En el análisis de la deserción y retención, Tinto (1975)<sup>44</sup> es uno de los autores con mayor influencia en este campo de la investigación, citado en la mayoría de las publicaciones existentes. Su enfoque, relacional o de interacción, es una expansión del modelo de Spady, al cual incorpora la teoría del intercambio de Nye (1979)<sup>45</sup>. Esta se fundamenta en el principio de que los seres humanos evitan las conductas que implican un costo de algún tipo para ellos y buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales. Según Tinto, los estudiantes actúan de acuerdo con la teoría del intercambio en la construcción de su integración social y académica. Estas áreas de integración son expresadas en términos de metas y niveles de compromiso institucional. Si los beneficios de permanecer en la institución son percibidos por los estudiantes como mayores que los costos personales (esfuerzo y dedicación, entre otros), entonces este permanecerá en la institución. Alternativamente, si se reconocen otras actividades como fuente de mayores recompensas, el estudiante tenderá a desertar. Desde una perspectiva amplia, el alejamiento de un alumno de una institución de educación superior puede ser interpretado como el resultado de un proceso longitudinal de interacciones con los sistemas académico y social de la universidad. Tinto incluye en la integración académica tanto el rendimiento académico como el desarrollo intelectual. Por otra parte, la integración social abarca el desarrollo y la frecuencia de las interacciones positivas con pares y docentes (oportunidad de interactuar) y, también, la participación en actividades extracurriculares. Además, considera que la reevaluación del compromiso con la meta de graduarse se encuentra más fuertemente determinada por la integración académica. Igualmente, el compromiso institucional se ve altamente influido por la integración social. En suma, mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, al mismo tiempo que mientras mejor sea su rendimiento académico e integración social, menos probable es que el estudiante deserte.

Con el tiempo, otros autores tomaron los modelos conceptuales anteriores como base para adaptarlos a los nuevos tiempos donde se investiga por ejemplo la deserción de estudiantes a distancia donde la naturaleza de la deserción es altamente compleja y en constante evolución.

Para resumir las variadas dimensiones establecidas, Díaz el año 2008<sup>46</sup>, propone una matriz topológica donde se grafica la relación de cada autor con

---

<sup>44</sup> Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, *Journal of Higher Education*. N° 45: 89-125.

<sup>45</sup> Nye, F. Ivan. (1979). Choice, Exchange, and the Family. In: Wesley R. Burr, Reuben Hill, F. Ivan Nye, and Ira L. Reiss, editors. *Contemporary Theories about the Family. General Theories/ Theoretical Considerations*. New York: The Free Press: 1-41

<sup>46</sup> Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria en Chile. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 36 N°2: 65-86.

las categorías y variables que se utilizan en cada investigación. Además, se muestra la relación entre autores en el desarrollo del conocimiento asociado a la deserción o permanencia estudiantil. Los autores que se presentan en la matriz son los que tienen un mayor impacto en el desarrollo de modelos teóricos sobre la deserción a través del tiempo. De allí se desprende que, uno de los autores más referenciados en los distintos estudios y cuyo modelo conceptual de análisis ha sido reconocido a nivel mundial es Tinto (1975)<sup>47</sup>.

En Chile, los estudios orientados a explicar el fenómeno de la deserción se basan en su mayoría en los modelos expuestos anteriormente, así por ejemplo, los trabajos de Himmel (2002)<sup>48</sup>, González y Uribe (2005)<sup>49</sup> y los estudios “Análisis de la deserción estudiantil en el periodo 2007-2008 en la Universidad del Bío-Bío”, desarrollado en marco del Convenio de Desempeño de la UBB, el año 2009 y “Estudio sobre las causas de la deserción universitaria” desarrollado el año 2008 por el Centro de Microdatos de la Universidad del Chile, abordan el fenómeno conceptualmente explicando la deserción a partir de lo establecido en la teoría, lo cual es muy lógico dado que los aspectos considerados en ella tienen mucho sentido desde el punto de vista científico, sin embargo, poco se sabe de cuál es el aporte real de cada uno de esos aspectos. Lo mismo ocurre con los análisis de deserción descriptivos o de caracterización, en los cuales se entrevista a los desertores en la búsqueda de patrones comunes de comportamiento, que si bien son un gran aporte en términos de selección de variables explicativas y tienen mucha relación en sus resultados respecto a los enfoques planteados por Tinto y Spady, no distinguen la importancia relativa de esos factores.

Algunas características comunes entre los desertores, de acuerdo a lo que los estudiantes y académicos comentaron en las encuestas llevadas a cabo por González y Uribe (2005)<sup>50</sup> y el Centro de Microdatos (2008)<sup>51</sup> para el caso de Chile y Quinn *et al.* (2005) para el caso de Reino Unido (UK), se relacionan con orientación, vocación, motivación, rendimiento académico, situación laboral, educación secundaria, educación de los padres, apoyo al estudiante, factor económico, entre otras.

A nivel internacional, hay algunos trabajos que intentan explicar e incluso pronosticar la deserción universitaria a partir de modelos estadísticos, siempre basados en las teorías planteadas por los clásicos y con resultados también muy consistentes con ellas, aun cuando la selección de variables es algo arbi-

<sup>47</sup> Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, *Journal of Higher Education*. N° 45: 89-125.

<sup>48</sup> Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*. Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación, Chile. N° 17: 91-108.

<sup>49</sup> González, L.; Uribe, D.; González, S. (2005) Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. IESALC

<sup>50</sup> González, L.; Uribe, D.; González, S. (2005) Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. IESALC

<sup>51</sup> Centro de Microdatos Departamento de Economía, Universidad de Chile. (2008). Estudio sobre causas de la deserción universitaria.



traría por razones tales como la disponibilidad de la data, el nivel del análisis y la definición de retención. En este contexto, las causas de la deserción universitaria determinadas en base a los modelos estadísticos desarrollados, se detallan a continuación, según los autores.

Arulampalam *et al.* (2001)<sup>52</sup> en su modelo demuestra que la deserción durante el primer año de medicina en Reino Unido está asociada a estudiantes hombres, fuera del rango de los 21 años, vivir fuera del campus universitario (menor integración social), sin parientes médicos, bajo rendimiento académico y sin experiencia académica anterior.

Smith y Taylor (2001)<sup>53</sup>, en un modelo más elaborado que Arulampalam, enfocado a la deserción como la no completitud de estudios, muestra que la deserción universitaria se asocia con: estudiantes de mayor edad (menor integración con sus pares), hombres solteros, extranjeros, vivir fuera del campus universitario (menor integración social), bajo rendimiento académico y padres no profesionales.

Cingano y Cipollone (2007)<sup>54</sup> en su modelo para el caso de Italia, muestran que la deserción se encuentra correlacionada con: baja educación de los padres, educación secundaria débil y estudiantes hombres, y Lopera (2007)<sup>55</sup> señala, en su modelo para la Facultad de Economía de la Universidad de Rosario en Colombia, que las variables que más influyen en la decisión de deserción son: estudiantes hombres, vinculación al mercado laboral y estudiantes de otras regiones.

La Universidad del Bío-Bío (UBB), en el marco del proyecto Convenio de Desempeño (2007-2010) “Integración social y éxito académico de los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío. Mejorando las competencias para un mayor desarrollo integral de sus condiciones profesionales y cívicas”, para lograr “*Disminuir significativamente la deserción de los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío, con especial énfasis en los alumnos de grupos social y económicamente vulnerables*”, que es una de sus finalidades, de este proyecto, está llevando a cabo diversas acciones entre las cuales se destacan los programas de inducción, adaptación y vinculación a la vida universitaria, sistema de beneficios estudiantiles, sistemas de información para la gestión académica, identificación y seguimiento de asignaturas críticas de primer año, estudios de caracterización de los alumnos que ingresan a la UBB, entre otros. Como logro adicional del convenio de desempeño, en el ámbito de proveer herramientas para la toma de decisiones, se ha desarrollado un modelo de puntuación para la estimación de la probabilidad de deserción de los alumnos de primer

---

<sup>52</sup> Arulampalam W., Naylor, R. y Smith, J. (2001). Factors affecting the probability of first-year medical student dropout in the UK: a logistic analysis for the entry cohorts of 1980-1992. Department of Economics, University of Warwick. Coventry, CV4 7AL

<sup>53</sup> Smith, J. y Taylor, R. (2001). Dropping out of university: a statistical analysis of the probability of withdrawal for UK university students. Royal Statistical Society. N° 164, Part 2: 389-405.

<sup>54</sup> Cingano, F. y Cipollone, P. (2007). University drop out: The case of Italy. Bank of Italy.

<sup>55</sup> Lopera, C. (2007). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario. Facultad de Economía. Universidad del Rosario.

año de la Universidad del Bío-Bío. En términos generales, un modelo de puntuación es un modelo estadístico que asigna un “puntaje” a los individuos en estudio de acuerdo a las características y atributos que estos presenten al momento de la evaluación, puntaje que está asociado a la probabilidad de ocurrencia del evento que se desea modelar.

## METODOLOGÍA

Para la obtención del modelo que permite estimar la probabilidad de deserción de los estudiantes de primer año de la Universidad del Bío-Bío, se desarrollaron las siguientes etapas:

- Etapa 1: Se estableció el marco teórico de la deserción universitaria, los diversos modelos planteados por los autores y los enfoques que estos presentan para explicar el fenómeno de la deserción.
- Etapa 2: Se estableció la definición formal de la deserción, las posibles causas de este fenómeno y se analizaron algunos modelos desarrollados a nivel internacional.
- Etapa 3: Se prepararon los archivos de trabajo, se describió su estructura y se constituyó la data con la cual se desarrolló el modelo.
- Etapa 4: En esta etapa se definió la población objeto de estudio y se establecieron las definiciones de desempeño con las cuales se clasificaron a los estudiantes, definición clave para la construcción de la tabla de puntuación, dada la metodología estadística utilizada.
- Etapa 5: Se obtuvo la tabla de puntuación con la cual se determinó la probabilidad de deserción de los estudiantes y se aplicaron pruebas para la bondad de ajuste del modelo.
- Etapa 6: Se definieron las zonas de riesgo de deserción (zonas de riesgo: alta, media y baja)

## RESULTADOS

El fenómeno de la deserción tiene su origen en la década de los 70 con los aportes de Spady, Tinto y Fishben y Ajzen<sup>56</sup>. Los autores abordan la deserción desde diversos enfoques donde incluyen variables del individuo, académicas, institucionales y socioeconómicas, además de la combinación de estas en sus modelos. La matriz topológica desarrollada por Díaz (2008)<sup>57</sup> grafica la relación de cada autor con las categorías y variables utilizadas en sus investigaciones. De esta matriz se desprende que uno de los autores más referenciados en los distintos estudios y cuyo modelo de análisis ha sido reconocido a nivel mundial, es Tinto (2005)<sup>58</sup>.

---

<sup>56</sup> *Op. cit.*

<sup>57</sup> *Op. cit.*

<sup>58</sup> *Op. cit.*

Según Tinto (1982)<sup>59</sup> un desertor es aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante tres semestres académicos consecutivos. A esto, en otros estudios, se le denomina primera deserción, ya que se desconoce si el individuo retomará sus estudios más adelante. González *et al.* (2005)<sup>60</sup> plantea que la deserción se puede definir como el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella. Himmel (2002)<sup>61</sup> por su parte se refiere a la deserción como el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore. En su artículo distingue la deserción entre voluntaria (renuncia a la carrera por parte del estudiante o del abandono no informado a la institución de educación superior) e involuntaria (decisión institucional, fundada en sus reglamentos vigentes, que obliga al alumno a retirarse de los estudios). En este último caso, la deserción puede estar fundamentada en un desempeño académico insuficiente o responder a razones disciplinarias de diversa índole. Por otra parte, el Ministerio de Educación en su análisis de retención para la cohorte de ingreso 2007, define la “tasa de deserción” como “tasa de retención”. Es decir, alumnos que habiéndose matriculado en un año, no se matriculan al año siguiente. Arulampalam *et al.* (2001)<sup>62</sup> utiliza la misma definición en su modelo explicativo de la deserción. La Universidad del Bío-Bío, por su parte, en el marco del proyecto del Convenio de Desempeño “Integración social y éxito académico de los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío”, define la deserción como el retiro voluntario u obligatorio, permanente o transitorio de los alumnos de una carrera en el periodo analizado. Además distingue la deserción temporal de la deserción definitiva (Anuario estadístico institucional, 2009)<sup>63</sup>.

El modelo de deserción de la Universidad del Bío-Bío se generó a partir de la deserción definitiva.

La población objeto de estudio contempló a todos los alumnos que ingresaron por primera vez a una determinada carrera de la Universidad del Bío-Bío en el inicio del primer semestre de los años 2007 y 2008, generando 4.460 sujetos de análisis.

Los elementos necesarios para la adecuada construcción del modelo de puntuación fueron los siguientes:

- Periodo de desarrollo
- Listado de características
- Definiciones de desempeño

---

<sup>59</sup> *Op. cit.*

<sup>60</sup> *Op. cit.*

<sup>61</sup> *Op. cit.*

<sup>62</sup> *Op. cit.*

<sup>63</sup> Dirección General de Análisis Institucional 2009. Anuario estadístico institucional, Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.

**El periodo de desarrollo**, que contiene las fechas de inicio y término en que los datos fueron levantados. Estos periodos son el de observación y el de desempeño. La fecha de observación corresponde al primer semestre académico de 2007 y 2008 que correspondió al momento del tiempo en que las características y atributos del individuo fueron levantados. La información recogida en este periodo de observación se utilizó para predecir resultados. En cuanto a la fecha de desempeño fue de tres semestres posteriores al ingreso del alumno. Esto con el fin de asegurar que en el periodo de desempeño los clasificados como desertores no sean alumnos que tienen un retiro temporal de uno o dos semestres. Para las carreras de régimen anual la medición del desempeño se estableció solo para los ingresados en el año 2007, los que se observaron hasta el primer semestre de 2009 para considerarlos como desertores.

**El listado de características**, corresponde al set de variables escogidos para construir el modelo de puntuación. En esta etapa se consideró la factibilidad del dato tanto en el desarrollo como en la aplicación. En otras palabras, el modelo no debía contener una característica que no era factible de obtener al momento de la evaluación. Por lo tanto, las variables analizadas correspondieron a las variables de ingreso del alumno, más las variables que contenía el “Cuestionario de caracterización del alumno que ingresa a la UBB”, además de los quintiles.

**La definición de desempeño**, es la etapa más importante del desarrollo, ya que define el evento a modelar y qué condiciones debían cumplirse (o no cumplirse) para que los individuos sean sujetos de modelación. La definición de desempeño consiste en especificar las dos categorías básicas para clasificar a los individuos:

Exclusiones, que corresponde a todos aquellos individuos que podrían hacer que el modelo presente algún sesgo en sus parámetros. Por ejemplo, alguna carrera que no se desee modelar, alumnos expulsados durante el primer año, etc.

**Performance** que corresponde al estado en el que queda el individuo después de haber sido monitoreado a lo largo del periodo de desempeño. En este caso, a modo de ejemplo, los estados o categorías de análisis son: deserción, no deserción e indeterminado. Esta definición se estableció mediante la lógica de identificación, en la cual cada alumno es testeado de manera que cuando se satisface dicha lógica en alguna de las categorías definidas, permanece en ella no siendo testeado en las subsiguientes.

Los desertores en este estudio se consideran de la siguiente manera:

- Alumnos que ingresaron a una carrera en particular y al año inmediatamente posterior se inscribieron en una carrera distinta
- Retiro definitivo
- Pérdida de carrera
- No inscripción de asignaturas en los tres semestres subsiguientes en caso de carreras con régimen semestral por causas distintas al retiro temporal.
- No inscripción de asignaturas al siguiente año en caso de carreras con régimen semestral por causas distintas al retiro temporal.
- No inscripción de asignaturas pero por retiro temporal (se desconoce si volverán en semestres subsiguientes).

Los alumnos regulares (no desertores) son estudiantes que continuaron estudios normalmente en la carrera que iniciaron, ya sea en los semestres subsiguientes para carreras semestrales y al año siguiente para las anuales, y los casos indeterminados, como aquellos estudiantes que presentaron un comportamiento tal que no permitió establecer si son o no desertores de sus respectivas carreras, esto es, estudiantes que, a pesar del ingreso, nunca se inscribieron para iniciar la carrera.

Con esto, se tuvo el flujo de datos necesario para comenzar a trabajar en la modelación de la deserción. Los resultados del flujo resultó completamente acorde a las mejores prácticas del desarrollo de modelos, esto es, un número de desertores cercano a los 1.000 registros y una proporción de indeterminados menor al 20%, recomendaciones de FAIR ISAAC, una de las empresas de mayor prestigio en la consultoría analítica. ([www.fico.com](http://www.fico.com)). La modelación se realizó con una población de 4.389 alumnos, que correspondió a un 98,4% del total de ingresados en los años 2007 y 2008.

### **Modelo de puntuación o de scoring**

El modelo de puntuación obtenido asigna un “puntaje” a los alumnos de acuerdo a las características y atributos que estos presentan al momento de la evaluación, puntaje que está asociado a la probabilidad de ocurrencia de la deserción que era lo que se deseaba modelar. En la práctica, a menores puntajes, mayor es la probabilidad de deserción.

Las 12 características (variables) que componen el modelo de deserción de la Universidad del Bío-Bío, son las siguientes: Notas de enseñanza media, sexo, dependencia de establecimiento, comuna, PSU promedio, PSU ciencias, quintil, tipo de educación media, carrera, nivel de preferencia de la carrera, beca de excelencia académica y sede.

Los atributos corresponden, a las respuestas (o valor) de las características o variables. Por ejemplo, si la característica es “dependencia de establecimiento”, el atributo es: sin información, municipal, subvencionado o pagado, según corresponda.

La evaluación del poder predictivo y discriminante de cada una de las variables analizadas fueron obtenidas a partir del análisis individual de cada una de ellas y de un análisis multivariado mediante una regresión logística. Las 12 variables que se incluyeron en el modelo tenían un valor de IV (*Information value*) superior a 0,02 y la mayoría de ellas una capacidad para separar los altos riesgos de los bajos, al menos a nivel medio ( $IV > 0,10$ ).

En general, los modelos de puntuación se muestran en una tabla, que es más sencilla de entender y eventualmente de programar sistémicamente.

La tabla de puntuación asigna un peso (puntaje) a los atributos de cada uno de los individuos para cada una de sus características, los que al sumarse otorgan un puntaje o *score* único que los clasifica en una determinada probabilidad de deserción ( $\cdot$ ). El modelo de puntuación de la Universidad del Bío-Bío, se aplica de tal forma que un aumento de 20 puntos en el *score* implica que la razón de chances de retención de un estudiante se duplique, tomando como base que a 600 puntos la relación retención: deserción es 20:1. Con esto resul-

ta que la lectura del modelo sea más simple, además que la programación de este sea más amigable.

Evaluación del modelo. Con la aplicación de la definición de desempeño establecida, se obtuvieron las muestras de desarrollo y las de validación para la construcción del modelo, el cual obtuvo como indicador de bondad de ajuste los siguientes valores: KS (Desarrollo) = 40.5 y KS (Validación) = 46.6, que le dan al modelo la categoría de “Bueno” acorde a las prácticas del mercado (Mays, 2001).

### **Establecimiento del punto de corte**

De acuerdo a lo establecido en la Universidad del Bío Bío, en el marco del Convenio de Desempeño de la UBB (2007-2010), se definió una estrategia enfocada a lograr a largo plazo una tasa de deserción del 8.5% enfocando los esfuerzos de retención a los estudiantes en riesgo de abandono de su carrera.

Para orientar estos esfuerzos en forma eficiente, se definieron tres zonas de riesgo, asociadas a las probabilidades de deserción, las cuales se describen en el siguiente cuadro:

CUADRO N° 1

#### ZONA DE RIESGO ASOCIADAS A LAS PROBABILIDADES DE DESERCIÓN

Zona de riesgo	Tramo de score	% Deserción	% de estudiantes
Alta	≤ 504	> 58	3,991
Media	[505 – 529]	[37 – 58]	20,112
Baja	≥ 530	< 37	75,897

*Fuente: Elaboración propia*

### **CONCLUSIONES**

De la revisión bibliográfica realizada en esta investigación, se deduce que la mayoría de los autores concuerda que los factores socioeconómicos, académicos, institucionales e individuales son las causas más influyentes en la decisión de desertar por parte del estudiante. Es claro que estas causas son múltiples y bastante complejas de manejar dada la alta correlación existente entre ellas, tanto es así que puede hablarse del círculo vicioso de la deserción. A modo de ejemplo, una situación económica precaria implica una educación secundaria de menor costo, normalmente asociada a deficiencias en ciertas materias y menores puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Esto puede provocar el ingreso a una carrera en segunda opción o a una carre-

ra no deseada, generando con el tiempo problemas motivacionales, y por consiguiente, un rendimiento académico precario. Razones más que suficientes para, al menos, hacerlo pensar en la deserción.

El modelo de deserción de la Universidad del Bío-Bío, contiene doce variables explicativas: notas de enseñanza media, sexo, dependencia de establecimiento, comuna, PSU promedio, PSU ciencias, quintil, tipo de educación media, carrera, nivel de preferencia de la carrera, beca de excelencia académica y Sede.

El modelo se desarrolló utilizando el proceso estandarizado de Credit Scoring basado en las mejores prácticas imperantes en el mercado, esto es, análisis de la data recepcionada, aplicación de exclusiones, generación de desempeño y evaluación del poder discriminante de cada una de las características (variables) analizadas.

El indicador de bondad de ajuste del modelo tuvo un valor que le da a dicho modelo la categoría de “bueno” (Mays, 2001)<sup>64</sup>.

En el caso de la Universidad del Bío-Bío, para lograr a largo plazo, una tasa de deserción de un 8,5%, se debe aplicar una estrategia que se enfoca en potenciar la gestión de retención a los alumnos en la zona de riesgo media, puesto que son los que actualmente están desertando pero mantienen un buena chance de mantenerse si se aplica una estrategia de retención óptima.

## BIBLIOGRAFÍA

- FAIR ISAAC (2008) Proyecto de desarrollo. Tabla de Puntuación de Comportamiento.
- JOPIA, H. (2009) Modelo de deserción. Convenio de Desempeño de la Universidad del Bío-Bío.

---

<sup>64</sup> Mays, Elizabeth (2001) Handbook of Credit Scoring.





# LA PROBABILIDAD DE TERMINAR LA EDUCACIÓN MEDIA Y DE ACCEDER A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE: ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE MODELOS<sup>65</sup>

ÓSCAR ESPINOZA\*

LUIS EDUARDO GONZÁLEZ\*\*

DANIEL URIBE\*\*\*

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo muestra cómo han variado las probabilidades de terminar la enseñanza media y acceder a la educación superior en el período 1990-2003 por parte de aquellos jóvenes de los distintos grupos socioeconómicos.

En todo el mundo los sistemas de educación superior (públicos y privados) experimentaron profundos cambios durante las décadas de 1980 y 1990 como consecuencia de la demanda que se produjo por ingresar a este nivel (Altbach, 1996; Altbach & Knight, 2006; Brunner, 2000; Levy, 2006; Mauch & Sabloff, 1995; Neave & van Vught, 1994)<sup>66</sup> y como resultado de los programas de ajuste económico estructural (*structural adjustment programs*) que operaron en muchos países subdesarrollados desde comienzos de los años ochenta (Espinoza, 2002)<sup>67</sup>. Estos cambios en la educación superior se refle-

---

<sup>65</sup> Los autores agradecen el financiamiento otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) a través del Proyecto FONDECYT 1050142 titulado "Condiciones que determinan el acceso al sistema de educación superior en Chile en el marco de las políticas educacionales promovidas en el periodo 1990-2003". El proyecto contempla a nivel de resultados, además del presente paper, un análisis acerca del acceso al sistema terciario, el acceso a programas de ayudas estudiantiles (becas y créditos), de las condicionantes que determinan el acceso y la movilidad social en Chile.

\* Investigador del PIIE. Director del Centro de Investigación Educacional UNICYT. Investigador del Proyecto Anillo.

\*\* Director del Área de Política y Gestión Universitaria de CINDA.

\*\*\* Jefe de Estudios de Ingresos.

<sup>66</sup> ALTBACH, P. (1996). "Patterns in higher education development. Towards the year 2000". En Z. Morsy & P. G. Altbach (Eds.), *Higher education in an international perspective. Critical issues*. New York: Garland Publishing, pp. 21-35.

<sup>67</sup> LTBACH, P. & Knight, J. (2006). "The internationalization of higher education: Motivations and realities". En NEA, *The NEA 2006 Almanac of Higher Education*. Washington, C.: National Education Association, pp. 63-74.

jan especialmente en la expansión (tanto de la matrícula como del número de instituciones), la diversificación y la privatización del sistema, y en el establecimiento de nuevas instituciones postsecundarias que buscan responder a las necesidades y demandas de la sociedad. La situación bosquejada previamente ha implicado un tremendo desafío para los gobiernos (Banco Mundial, 2000<sup>68</sup>; De Moura Castro y Navarro, 1999)<sup>69</sup> que se han visto en la necesidad de realizar ajustes a través de reformas parciales o estructurales de manera de propiciar respuestas oportunamente.

Al igual que en el resto del mundo el sistema de educación superior chileno experimentó una reforma radical durante la década de los ochenta que tuvo su origen en una política global de liberalización que culminó en un conjunto de cuerpos legales promulgados por el gobierno militar a partir de 1980. La reforma que se practicó al sistema terciario modificó la estructura del sistema, su coordinación, y los mecanismos de financiamiento<sup>70</sup>. Desde el control estatal al libre mercado fue la dirección de los cambios promovidos por el gobierno militar que, tras una década para la implementación y gracias a una gran concentración del poder, consiguió reorientar los principios reguladores del sistema post secundario y alinearlos con la agenda neoliberal.

En la actualidad el sistema de educación superior chileno está conformado por 64 universidades, 48 institutos profesionales y 117 centros de formación técnica con una población total matriculada que asciende a 560.000 estudiantes. Entre las universidades cabe destacar que existen tres tipos de instituciones: las universidades estatales (16), las universidades privadas creadas antes de la reforma de 1981 (9), y las universidades privadas creadas con posteriori-

---

RUNNER, J. J. (2000). "Educación superior y desarrollo en el nuevo contexto Latinoamericano". En Ministerio de Educación, *Revista de la Educación Superior Chilena* N° 1, p. 25-37. Santiago: Mineduc.

EVY, D. (2006). "An introductory global overview. The private fit to salient higher education tendencies". Prohe Working Paper Series, Working Paper N° 7, September. Disponible en: <http://www1w.albany.edu/dept/eaps/prophe>

MAUCH, J. & SABLOFF, P. (Eds.) (1995). *Reform and change in higher education. International perspectives*. Nueva York: Garland Publishing.

EAVE, G., & VAN VUGHT, F. (Eds.) (1994). *Government and higher education relationships across three continents: The winds of change*. Tarrytown, N. Y.: Pergamon Press.

ESPINOZA, O. (2002). The global and national rhetoric of educational reform and the practice of in (equity) in the Chilean higher education system (1981-1998). Ed. D. ertation, School of Education, University of Pittsburgh.

<sup>68</sup> BANCO MUNDIAL (2000). La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas. Santiago: CPU.

<sup>69</sup> DE MOURA CASTRO, C. & Navarro, C. (1999). "Will the Invisible Hand Fix Latin American Private Higher Education?". En P. Altbach (Ed.), *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21<sup>st</sup> Century*. Chesnut Hill, MA: Greenwood Publishing Co., pp. 51-72.

<sup>70</sup> En 1980, esto es con anterioridad a la reforma estructural que modificó el sistema postsecundario, egresaban aproximadamente 120.000 jóvenes de la educación secundaria de los cuales 30.000 conseguían acceder a la educación superior. En otras palabras, uno de cada cuatro egresados de la educación media ingresaba al sistema terciario. En cambio, en la actualidad de los 140.000 jóvenes que egresan de la educación media cerca de 80.000 acceden a la educación superior, sin contar a los rezagados (Espinoza, 2002).

dad a la reforma. Las dos primeras constituyen el grupo que se denomina Universidades del Consejo de Rectores y en ellas se concentra el financiamiento estatal y todas reciben un tratamiento similar (González, Espinoza y otros, 2006)<sup>71</sup>.

Los cambios promovidos a comienzos de la década del 80 se reforzaron mediante un sistema que incentivó el autofinanciamiento institucional incluyendo el cobro de aranceles y matrículas y la creación de un sistema de créditos y becas. Los aspectos antes mencionados ciertamente han tenido un impacto directo en el acceso al sistema terciario, así como en la permanencia en el mismo, cuestión que pretende dilucidar el presente artículo. Más allá de los juicios que se puedan emitir sobre el carácter de las reformas, es irrefutable que Chile actualmente cuenta con un sistema masivo y diversificado que ha ido incrementando su cobertura y oportunidades de acceso en distintos niveles socioeconómicos (Espinoza y González, 2007)<sup>72</sup>.

Según Crossland (1976: 529)<sup>73</sup>, el acceso al sistema de educación superior está limitado por condicionantes económicas, sociales y culturales, incluyendo: carencia de recursos financieros (discriminación socioeconómica); excesiva lejanía entre el hogar de los jóvenes y los centros de educación superior; discriminación por sexo; inadecuada preparación académica por parte de las escuelas primarias y secundarias; prejuicios contra ciertas minorías étnicas, religiosas o políticas; exámenes de ingreso estandarizados culturalmente perjudicados; discapacidad física (pero no mental) que inhibe la movilidad; y discriminación por edad. Ciertamente un efecto combinado de una mayor demanda por educación superior, una mayor oferta y diversificación, y, el incremento de los ingresos de los hogares pueden ser las razones por las cuales el crecimiento de la educación superior puede explicarse.

Los estudios disponibles muestran que el acceso a la educación superior aún está primordialmente condicionado por el origen socioeconómico de los jóvenes. De acuerdo a Larrañaga (2002)<sup>74</sup>, existe una alta correlación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y el puntaje obtenido en las pruebas de selección. Ciertamente el logro medido por las pruebas de selección, que aluden básicamente a la segmentación de la educación secundaria, muestran que aún en un contexto de expansión y diversificación socioeconómica del estudiantado, la variable socioeconómica sigue siendo el principal freno al

---

<sup>71</sup> GONZALEZ, L. E., Espinoza, O. y otros (2006). *Informe: Educación Superior en Iberoamérica. El Caso de Chile*. Santiago: CINDA-UNIVERSIA. Disponible en <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/CHILE.pdf>

<sup>72</sup> ESPINOZA, O. & González, L. E. (2007). "Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003)". En *Revista Estudios Pedagógicos Vol. 33 (2)* (En imprenta). Valdivia, Universidad Austral.

<sup>73</sup> CROSSLAND, F. (1976). "The equilibrists' query: Equality, equity or equilibrium? Thoughts on policies of access to higher education", *Prospects*, VI (4), pp. 526-539.

<sup>74</sup> LARRAÑAGA, O. (2002). "*Elementos para una reforma del sistema de crédito estudiantil en Chile*". Documento de Trabajo N° 189, mayo. Santiago, Chile: Departamento de Economía, Universidad de Chile.

acceso masivo de estudiantes de nivel socioeconómico bajo (Bravo y Manzi, 2002)<sup>75</sup>.

Refrendando lo anterior, los datos oficiales muestran que la cobertura bruta actual en la educación secundaria es prácticamente total mientras que en la educación superior se aproxima al 40%. Lo anterior implica que un porcentaje considerable de los jóvenes que egresan de la educación secundaria queda al margen del sistema postsecundario. Estos antecedentes dejan al descubierto una situación de inequidad en el acceso al sistema terciario que debiera ser abordada por el gobierno a través de una reformulación de las políticas del sector educación.

Complementariamente a los estudios referidos previamente cabe mencionar que existen escasos trabajos que han empleado el análisis multivariado para el caso de Chile. Entre ellos los más conocidos son los desarrollados por Schiefelbein y Farrell (1982)<sup>76</sup> que analizan el conjunto de factores que inciden en la trayectoria educativo laboral de jóvenes de distintos estratos y el de Donoso y Cancino (2007)<sup>77</sup> que vincula las características sociales y económicas de los estudiantes que acceden a la educación postsecundaria.

En el contexto de lo que se ha señalado previamente el presente artículo pretende determinar cuáles son los factores familiares, sociales y económicos que tienen mayor incidencia en el término de la educación media y el acceso a la educación superior. A diferencia de los estudios anteriores, este estudio pone el énfasis en la predictibilidad en el acceso al sistema terciario tema que no ha sido abordado en el pasado y que constituye una valiosa herramienta tanto para el diseño de políticas como para la planificación institucional, y en particular, para diseñar procesos de selección que sean más equitativos.

## MODELOS PARA ESTIMAR PROBABILIDADES DE TÉRMINO DE LA ENSEÑANZA MEDIA Y DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Existen varias técnicas estadísticas que permiten establecer cuánto mejoran las probabilidades de que un suceso ocurra si se incrementan (o disminuyen) los valores de una variable. Entre las más recurridas están la regresión logística y la regresión *probit*. Se ha optado por la primera técnica, debido a diversas razones, de las que cabe destacar las siguientes:

- La regresión *probit* es más adecuada para diseños experimentales, donde los sujetos son sometidos a estímulos de diversas intensidades y existe una variable de respuesta que consta de las frecuencias de quienes responden “positivamente” al estímulo. En el caso de esta investigación, claramente, no nos encontramos frente a este tipo de diseño ni a este tipo de datos.

<sup>75</sup> BRAVO, D. & MANZI, J. (2002). *Equidad y Resultados Educativos: SIMCE y PAA*. Santiago: Dpto. de Economía U. de Chile y Escuela de Psicología PUC.

<sup>76</sup> SCHIEFELBEIN, E. & FARRELL, J. (1982). *Eight years of their lives: Through schooling to the labour market in Chile*. Ottawa: IDRC.

<sup>77</sup> DONOSO, S. & CANCINO, V. (2007). “Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior”, *Calidad en la Educación*, N° 26 (1), pp. 205-244.

- El modelo *probit* es más exigente en relación con los supuestos respecto a los datos. En efecto, tiene que haber distribución normal multivariada y cumplir con los supuestos de homocedasticidad. En el caso del modelo logístico, no existe este tipo de restricciones (para una mayor discusión respecto a los supuestos y características de las técnicas ver Norusis, 1990; Vivanco, 1999)<sup>78-79</sup>.

Se han seleccionado variables indicativas del entorno del hogar, en la medida que los datos permitan establecer los factores que inciden en el acceso a la educación superior. La variable dependiente es haber completado la enseñanza media (0 = no completa; 1 = completa) o acceder a la educación superior (accede = 1; no accede = 0). El conjunto de variables predictoras está constituido por la escolaridad del jefe de hogar (medida en años), la edad y el nivel de ingreso; además de una serie de características incluidas como variables *dummy*<sup>80</sup>.

El modelo logístico se expresa formalmente como:

$$\text{Prob}(x) = \frac{1}{1 + e^{-z}} \quad [1]$$

donde  $z$  es una combinación lineal que se expresa:

$$Z = B_0 + \sum_{i=1}^n B_i X_i + \sum_{j=1}^m B_j D_j + \varepsilon \quad [2]$$

donde  $X_i$  corresponde a una serie de variables cuantitativas,  $B_i$  a los coeficientes extraídos de los datos; mientras que  $D_j$  corresponde a características medidas como variables *dummy*, y  $B_j$  a sus respectivos coeficientes y a un término de error.

Lo interesante del modelo logístico es que permite evaluar cómo un cambio en una variable determinada aumenta o disminuye la probabilidad de que un evento ocurra. Dado que las probabilidades tienen un rango restringido entre 0 y 1, se usan los *odds*<sup>81</sup> que corresponden al cociente entre la probabilidad de que algo ocurra y que no ocurra, como se muestra en la siguiente fórmula [3].

$$\text{Odds}(\text{evento}) = \frac{P}{1 - P} \quad [3]$$

<sup>78</sup> NORUSIS, M.S. (1990). *SPSS Advanced Statistics. User's Guide*. Chicago, IL.: SPSS inc.

<sup>79</sup> Vivanco, M. (1999). *Análisis estadístico multivariable: Teoría y práctica*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

<sup>80</sup> Se entiende como variable *dummy* una variable categórica transformada en un conjunto de variables dicotómicas, que permite medir la diferencia de encontrarse en una categoría, respecto de otra(s). Ejemplo: católico, protestante, no creyente; fumador, no fumador; derecha, centro, izquierda; etc.

<sup>81</sup> Consiste en el cociente entre la probabilidad que algo ocurra (P) y no ocurra (1-P).

Así, si para la variable ingreso per cápita, la exponencial de  $B_i$  ( $\text{Exp}(B_i)$ ), los *odds* de los jóvenes de una familia que incrementa su ingreso per cápita en  $V+1$  son  $\text{Exp}B_i$  veces los de aquellos que no tienen los ( $V$ ) adicionales, lo que se conoce como *odds ratio* (ver fórmula [4]).

$$\text{Exp}(B_i) = \frac{\text{Odds}(V + 1)}{\text{Odds}(V)} \quad [4]^{82}$$

Los modelos de regresión que se presentan en este artículo apuntan, precisamente, a estimar, por una parte, la probabilidad de haber terminado la enseñanza media de los jóvenes de 18 a 24 años y, por otra, el acceso de dicho grupo a la educación superior a partir de algunas variables de caracterización de sus hogares. Las variables independientes son las siguientes y se han tomado de las encuestas CASEN 1990 y 2003<sup>83</sup>.

- Escolaridad del jefe de hogar (medida en años)
- Número de personas en el hogar
- Ingreso per cápita de hogar
- Zona (urbana o rural)
- Situación de pobreza
- Ocupación del jefe de hogar, definida por las categorías agrícola, manual y no manual definidas en Erikson y Goldthorpe (1993)<sup>84</sup>.

En este estudio se incluyeron variables como el sexo del jefe de hogar o la condición de actividad del jefe de hogar. Una vez hechos los algoritmos de selección de variables (*stepwise*), dichos atributos contribuyen poco a los respectivos modelos. Tal es la razón para dejarlos fuera del análisis.

En el siguiente apartado, se presenta el análisis de regresiones y el análisis según perfiles de hogares tipo para la probabilidad de haber terminado la educación media y de acceder a la educación superior, utilizando el conjunto de variables arriba descrito.

---

<sup>82</sup> Así, si por ejemplo en la variable ingreso per cápita (\$10.000 adicionales), la exponencial de  $B_i$  es 1,40, entonces los *odds* de los jóvenes de una familia que incrementa su ingreso per cápita en \$10.000 ( $V+1$ ) son 1,40 veces los de aquellos que no tienen los \$10.000 adicionales ( $V$ ), o bien un 40% superiores, lo que se conoce como *odds ratio* (ver fórmula [4]).

<sup>83</sup> La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) es conducida desde el año 1987 por el Ministerio de Planificación y Cooperación que se realiza bianualmente con una muestra representativa a nivel de comunas. Por sus características, la encuesta corresponde al modelo de encuestas de hogares que se aplican en diversos países de América Latina. Su propósito es proveer información relevante para la definición e implementación de políticas públicas.

<sup>84</sup> ERIKSON, R. & GOLDTHORPE, J. (1993). *The Constant Flux: A study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford, Clarendon Press, USA.

## RESULTADOS

### Probabilidad de terminar la educación secundaria

#### *Regresiones para estimar probabilidades de término de la educación secundaria*

Un aspecto que tiene una influencia determinante para el acceso a la educación superior es el término de la educación secundaria. Las Encuestas CASEN muestran sistemáticamente un aumento de la población joven con educación secundaria completa en los quintiles más bajos a partir de los años 90. Por tal razón, se realizaron regresiones para estimar la probabilidad de contar con enseñanza secundaria completa, como primer paso para ingresar a la educación superior. Esta opción tiene la ventaja de abordar el problema de distinguir los efectos de variables del hogar en dos momentos claves: estar “en condiciones” de entrar a la educación superior, por una parte, y acceder a ella, por otra.

Para este estudio se han utilizado métodos de incorporación de variables por etapas, de manera de optimizar la cantidad de variables a incluir y la potencia predictiva de los modelos. Los resultados para la estimación de la probabilidad de terminar la enseñanza secundaria son los siguientes:

#### CUADRO N° 1

COEFICIENTES DE REGRESIÓN PARA LA PROBABILIDAD DE TERMINAR LA ENSEÑANZA MEDIA DE JÓVENES QUE VIVEN CON EL JEFE DE HOGAR SIN CONSIDERAR SU CONDICIÓN OCUPACIONAL

Variable	1990 (*)		2003 (**)	
	Bi	Exp(Bi)	Bi	Exp(Bi)
Escolaridad del jefe de hogar	0,17	1,19	0,19	1,21
Tamaño del hogar	- 0,13	0,87	- 0,14	0,87
Edad del jefe de hogar	0,02	1,02	0,03	1,03
Localización geográfica (urbano = 1)	1,36	3,89	0,66	1,94
Ingreso per cápita x 10.000 (\$ 2003)	0,01	1,01	0,01	1,01
Condición de pobreza (No pobre = 1)	0,68	1,97	0,42	1,52
Constante	- 2,70	0,07	- 2,04	0,13

(\*)  $N = 8.270$ ; Pseudo  $R^2 = .245$

(\*\*)  $N = 20.613$ ; Pseudo  $R^2 = .156$

$Bi =$  Coeficiente de regresión /  $Exp(Bi) =$  Peso específico de la variable en el coeficiente de regresión.

Todos los coeficientes significativos a  $p = .05$

Fuente: Estimación de los autores a partir de Bases de Datos CASEN 1990 y 2003.

De la lectura de los coeficientes (Cuadro N° 1) se desprenden algunos cambios importantes entre 1990 y 2003. El primero se refiere al aumento de los *odds* en el caso de los jóvenes de hogares pobres y hogares rurales. En segundo lugar, un leve incremento de la incidencia de la escolaridad de los jefes de hogares en la probabilidad de terminar la enseñanza secundaria. Es importante señalar la diferencia entre el ajuste de ambos modelos (dado por los coeficientes de regresión *erre cuadrado* de Cox y Snell), que muestra que en 1990 el hecho de terminar la educación secundaria estaba más asociado a características básicas del hogar que en el año 2003. Una explicación plausible, aunque no demostrable en este contexto, está dada por las políticas educativas implementadas en la última década cuyo objeto es reducir la deserción escolar en la enseñanza secundaria y ampliar la cobertura secundaria en sectores rurales, así como también la extensión de la cobertura de programas sociales.

### ***Probabilidad de terminar la educación secundaria considerando perfiles de hogares tipo sin incluir la condición ocupacional del jefe de hogar***

Un aspecto interesante de ver es cómo cambian las probabilidades de concluir la enseñanza secundaria para jóvenes provenientes de hogares comparables. Sin ser muy exhaustivos es factible establecer algunos “tipos” de hogar que pueden ser analizados y comparados en el tiempo. Para ello es posible construir un modelo que contempla cuatro perfiles de hogar asociados a las siguientes variables: a) percentil de la escolaridad del jefe de hogar; b) tamaño del hogar; c) edad del jefe de hogar; d) localización geográfica del hogar; e) percentil de ingreso per cápita; y f) condición de pobreza.

A cada una de las variables arriba enunciadas se le asignó arbitrariamente un valor tal como se detalla en el Cuadro N°2. Para construir los perfiles, de modo que fueran representativos de hogares tipo, se escogieron algunos percentiles (P) para las variables: escolaridad del jefe de hogar (P20, P40, P50 y P80) e ingresos per cápita (P20, P40, P50 y P80), las cuales pueden asociarse a puntos específicos de una distribución estadística típica.

Asimismo, se escogieron hogares tipo de cuatro miembros con excepción del perfil 1 donde se incluyeron a hogares de cinco miembros asumiendo que los hogares más pobres son más numerosos. De igual manera, se seleccionaron hogares urbanos no pobres para los perfiles 2, 3 y 4 y pobres o no pobres para el perfil 1.

En el Cuadro N° 2 se describen estas condiciones para los cuatro perfiles de hogar predefinidos con el fin de analizar las probabilidades que tienen los jóvenes de terminar la enseñanza secundaria.



## CUADRO N° 2

### CARACTERIZACIÓN DE LOS PERFILES DE LOS HOGARES DE LOS JÓVENES SIN CONSIDERAR LA CONDICIÓN OCUPACIONAL DEL JEFE DE HOGAR

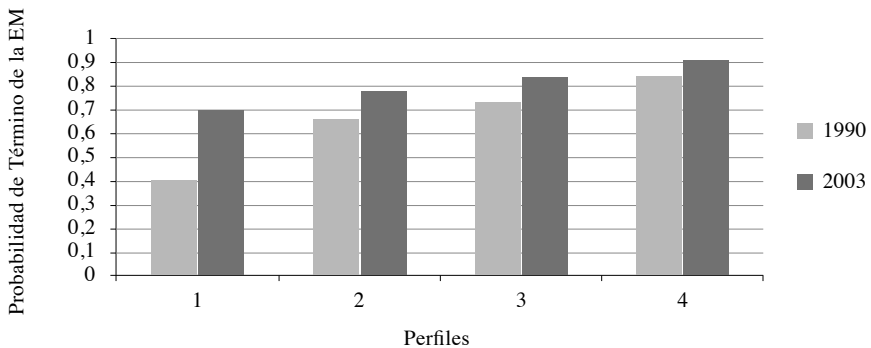
Variables	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Percentil de la escolaridad del jefe de hogar	P20	P40	P50	P80
Tamaño del hogar (número de personas)	5	4	4	4
Edad del jefe de hogar (años)	50	50	50	50
Localización geográfica (urbano = 1)	1	1	1	1
Percentil del ingreso per cápita x 10.000 (\$ nov 2003)	P20	P40	P50	P80
Condición de pobreza (No pobre = 1)	0 ó 1	1	1	1

*Fuente: Elaboración de los autores.*

El Gráfico N° 1 presenta las probabilidades que tienen los jóvenes, provenientes de distintos perfiles de hogar, para concluir su enseñanza secundaria en el período 1990-2003.

## GRÁFICO N° 1

### CAMBIOS EN LA PROBABILIDAD DE JÓVENES DE DISTINTOS PERFILES DE HOGARES PARA TERMINAR LA ENSEÑANZA MEDIA SIN CONSIDERAR LA CONDUCCIÓN OCUPACIONAL DEL JEFE DE HOGAR (1990 - 2003)



*Fuente: Elaboración de los autores a partir de las Bases de Datos CASEN 1990 y 2003.*

Al observar el Gráfico N° 1 se aprecia que un joven de entre 18 y 24 años de una familia pobre, urbana, tenía en 1990 una probabilidad de 0,40 de haber concluido su educación secundaria, mientras que en 2003, dicha probabilidad aumenta a 0,70. Los cambios más significativos se dan en hogares pobres donde el jefe de hogar presenta baja escolaridad. Ello es completamente consistente con las cifras que muestra la encuesta CASEN 2003, respecto a una importante alza en las cifras de porcentaje de jóvenes con educación secundaria completa.

***Probabilidad de terminar la educación secundaria considerando perfiles de hogares tipo e incluyendo la condición ocupacional del jefe de hogar***

A continuación, se presenta un análisis de regresión acotado a los jóvenes de 18 a 24 años, considerando variables similares a las consignadas en el Cuadro N° 2, pero incluyendo la ocupación del jefe de hogar. Los resultados de los coeficientes de regresión para éstas variables se muestran en el Cuadro N° 3.

CUADRO N° 3

COEFICIENTES DE REGRESIÓN PARA LA PROBABILIDAD DE TERMINAR LA ENSEÑANZA MEDIA DE JÓVENES QUE VIVEN CON EL JEFE DE HOGAR CONSIDERANDO SU CONDICIÓN OCUPACIONAL

Variable	1990 (*)		2003 (**)	
	Bi	Exp(Bi)	Bi	Exp(Bi)
Escolaridad del jefe de hogar	0,17	1,18	0,18	1,20
Tamaño del hogar	- 0,12	0,88	- 0,14	0,87
Edad del jefe de hogar	0,02	1,02	0,04	1,04
Condición de ocupación (No Manual = 1)	0,21	1,24	0,20	1,22
Agrícola = 1 (+)	0,04	1,04	- 0,11	0,90
Ingreso per cápita x 10.000 (\$ nov 2003)	0,01	1,01	0,01	1,01
Condición de pobreza (No pobre =1)	0,58	1,78	0,43	1,54
Localización geográfica (urbano = 1)	1,26	3,54	0,55	1,73
Constante	- 2,93	0,05	- 2,32	0,10

(\*) N = 6.408; Pseudo R2 = . 234

(\*\*) N = 20.613; Pseudo R2 = . 148

(+) No significativo a p = .05

Fuente: Elaboración de los autores a partir de las Bases de Datos CASEN 1990 y 2003.

En los coeficientes se aprecia una disminución importante de los *odds ratio* en la variable “urbano”, lo que da cuenta de un incremento de las probabilidades de término de la enseñanza secundaria en sectores rurales en el año 2003 en comparación con lo que ocurría en el año 1990. También se constata que el modelo para 1990 tiene un mejor ajuste, con una diferencia mayor respecto al año 2003. De hecho el valor de la constante disminuye en el periodo estudiado.

La bondad del modelo utilizado si bien es mejor para el año 1990 (Pseudo  $R^2 = 0.234$ ) en contraste con lo observado en el año 2003 (Pseudo  $R^2 = 0.148$ ), no constituye un modelo ideal desde el punto de vista explicativo. No obstante, para el caso de las ciencias sociales los valores obtenidos están próximos a un rango aceptable.

En el Cuadro N° 4, al igual que en la tabla anterior, se muestra la posibilidad que un joven concluya su enseñanza secundaria considerando distintos perfiles de hogares según a) percentil de la escolaridad del jefe de hogar; b) tamaño del hogar; c) edad del jefe de hogar; d) localización geográfica del hogar; e) percentil de ingreso per cápita; y f) condición de pobreza. Pero, adicionalmente, se agregó al modelo la variable “ocupación del jefe de hogar”. De modo similar a lo realizado anteriormente, para establecer los perfiles de hogares tipos se les asignaron los mismos valores arbitrarios señalados en la tabla N°2 y para el caso de la variable “ocupación del jefe de hogar” se consideró que para el primer quintil se estaba en presencia de trabajadores manuales (0) mientras que para los quintiles 2, 3, y 4 se estimó que los jefes de hogar tenían la condición de trabajadores no manuales (1).

#### CUADRO N° 4

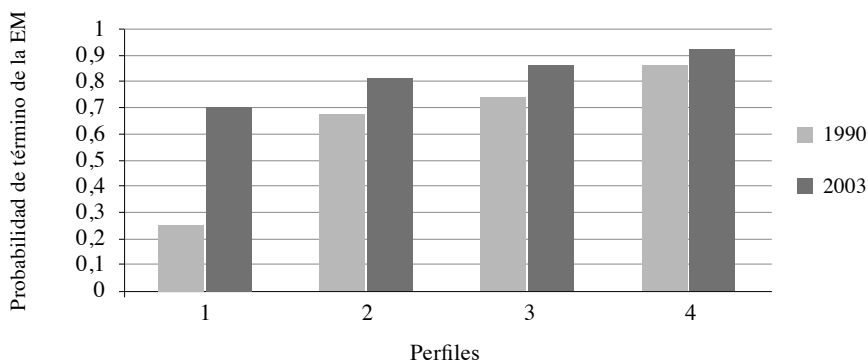
##### CARACTERIZACIÓN DE LOS PERFILES DE LOS HOGARES DE LOS JÓVENES CONSIDERANDO LA CONDICIÓN OCUPACIONAL DEL JEFE DE HOGAR

VARIABLES	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Percentil de la escolaridad del jefe de hogar	P20	P40	P50	P80
Tamaño del hogar (número de personas)	5	4	4	4
Edad del jefe de hogar (Años)	50	50	50	50
Localización geográfica (urbano = 1)	1	1	1	1
Condición de ocupación (no manual = 1)	0	1	1	1
Percentil de Ingreso per cápita x 10.000 (\$ nov 2003)	P20	P40	P50	P80
Condición de pobreza (No pobre = 1)	0 ó 1	1	1	1

Fuente: Elaboración de los autores.

## GRÁFICO N° 2

CAMBIOS EN LA PROBABILIDAD DE JÓVENES DE DISTINTOS PERFILES DE HOGARES PARA TERMINAR LA ENSEÑANZA MEDIA CONSIDERANDO LA CONDICIÓN OCUPACIONAL DEL JEFE DE HOGAR (1990 - 2003)



*Fuente: Elaboración de los autores a partir de las Bases de Datos CASEN, 1990 y 2003.*

Del Gráfico N° 2 se puede establecer que entre los años 1990 y 2003, los jóvenes provenientes de hogares de menores recursos (quintil I, provenientes de hogares cuyos jefes eran trabajadores manuales), incrementan de manera importante las probabilidades de concluir la enseñanza secundaria (desde 0,25 a 0,70).

Por otra parte, al incluir la variable ocupación del jefe de hogar en el análisis se puede concluir que esta no incrementa mayormente el ajuste del modelo pero permite diferenciar la situación de los trabajadores manuales.

### **Probabilidades de acceso a la educación superior**

#### ***Regresiones para estimar las probabilidades de acceso a la educación superior***

Para predecir la probabilidad de acceso a la educación superior se realizaron análisis similares a los del término de la enseñanza secundaria, los cuales se presentan en este acápite. El primer modelo muestra una regresión para las probabilidades de acceder a la educación superior (ver cuadro N° 5).

## CUADRO N° 5

COEFICIENTES DE REGRESIÓN PARA LA PROBABILIDAD DE ACCEDER A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE JÓVENES QUE VIVEN CON EL JEFE DE HOGAR SIN CONSIDERAR SU CONDICIÓN OCUPACIONAL

Variable	1990 (*)		2003 (**)	
	Bi	Exp(Bi)	Bi	Exp(Bi)
Percentil de escolaridad del jefe de hogar	0,23	1,26	0,23	1,26
Tamaño del hogar (número de personas)	- 0,14	0,87	- 0,19	0,83
Edad del jefe de hogar (años)	0,02	1,02	0,05	1,05
Localización geográfica (urbano = 1)	0,77	2,15	0,61	1,84
Ingreso per cápita x 10.000 (\$ 2003)	0,01	1,01	0,01	1,01
Condición de pobreza (No pobre = 1)	0,83	2,29	0,59	1,81
Constante	- 5,11	0,01	- 5,76	0,00

(\*)  $N = 8.828$ ; Pseudo  $R^2 = . 230$

(\*\*)  $N = 20.611$ ; Pseudo  $R^2 = . 254$

Fuente: Elaboración de los autores a partir de las Bases de Datos CASEN, 1990 y 2003.

Del análisis de los coeficientes de regresión se desprende que la pertenencia a sectores urbanos y el nivel de pobreza inciden cada vez menos en el acceso a la educación superior según los datos de la Encuesta CASEN recopilados en los años 1990 y 2003. En cambio, las otras variables consignadas en el análisis de regresión se mantuvieron constantes en el periodo estudiado.

En relación a la bondad del modelo empleado para explicar las probabilidades de acceso a la educación superior se constata que el nivel de predictibilidad es levemente superior en el año 2003 (Pseudo  $R^2 = 0.254$ ) en comparación con lo observado en el año 1990 (Pseudo  $R^2 = 0.230$ ).

### ***Probabilidad de acceder a la educación superior considerando perfiles de hogares tipo sin incluir la condición ocupacional del jefe de hogar***

Si para el acceso a la educación superior se consideran los cuatro perfiles de hogar analizados anteriormente sobre término de la enseñanza secundaria (ver los perfiles de hogar tipo en Cuadro N° 2), se observa que, en general, han aumentado las probabilidades de acceso para el periodo 1990-2003 (ver Gráfico N° 3)

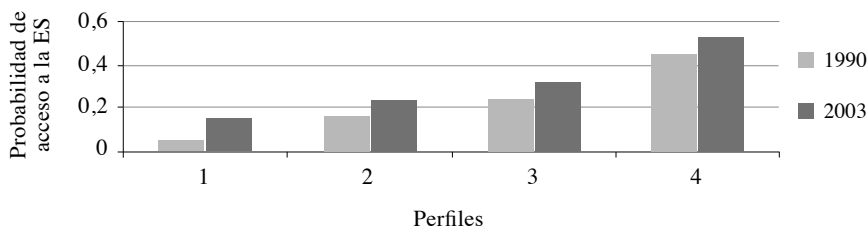
De acuerdo al Gráfico N° 3 el aumento en las probabilidades de acceso más significativos se aprecia en los perfiles 1 y 2 que corresponden a los grupos socioeconómicos de menores ingresos, seguidos por el perfil 3 que corresponde a un nivel socioeconómico medio. Cabe señalar que en el perfil 1 (asociado al nivel socioeconómico más bajo) la probabilidad de acceso a la

educación superior de parte de los jóvenes de 18 a 24 años es tres veces mayor en el año 2003 que en el año 1990, lo cual se condice con las cifras de cobertura oficial en el nivel terciario para el primer quintil que arroja la encuesta CASEN: 4,4% en 1990 y 14,5% en 2003.

En el caso del perfil 4, se constata un incremento menor en las probabilidades de acceso a la educación superior en términos porcentuales. Vale la pena reseñar que dicho perfil se ubica en la cota mínima del quintil 5 (P80). Si se considera la alta dispersión de ingresos al interior del quintil V puede ocurrir que la probabilidad de acceso para los percentiles 81 al 100 sea más alta que para el percentil 80.

### GRÁFICO N° 3

CAMBIOS EN LA PROBABILIDAD DE JÓVENES DE DISTINTOS PERFILES DE HOGARES PARA ACCEDER A LA EDUCACIÓN SUPERIOR SIN CONSIDERAR LA SITUACIÓN OCUPACIONAL DEL JEFE DE HOGAR (1990-2003)



Fuente: Elaboración de los autores a partir de las Bases de Datos CASEN, 1990 y 2003.

### ***Probabilidades de acceso a la educación superior considerando perfiles de hogares tipo e incluyendo la condición ocupacional del jefe de hogar***

Si al igual que lo que se hizo para el análisis de regresión sobre término de la educación secundaria se establecen controles por ocupación del jefe de hogar para determinar la probabilidad en el acceso a la educación superior, se constata una situación similar donde la incidencia de los coeficientes es parecida (ver Cuadro N° 6).

Al observar la Cuadro N°6 llama la atención el decrecimiento de los *odds ratio* en el caso de los jóvenes provenientes de hogares no pobres; así como el aumento de los *odds ratio* en el caso de los trabajadores no manuales. Se observan, asimismo, niveles de ajuste similares a los del modelo anterior que no considera solo a los ocupados.

## CUADRO N° 6

COEFICIENTES DE REGRESIÓN PARA LA PROBABILIDAD DE ACCEDER A LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR DE JÓVENES QUE VIVEN CON EL JEFE DE HOGAR  
CONSIDERANDO SU CONDICIÓN OCUPACIONAL

Variable	1990 (*)		2003 (**)	
	Bi	Exp(Bi)	Bi	Exp(Bi)
Percentil de escolaridad del jefe de hogar	0,21	1,23	0,21	1,23
Tamaño del hogar (número de personas)	- 0,13	0,88	- 0,19	0,83
Edad del jefe de hogar (años)	0,04	1,04	0,05	1,05
Condición de ocupación (no manual =1)	0,41	1,50	0,47	1,59
Agrícola =1 (+)	0,04	1,04	- 0,05	0,95
Ingreso per cápita x 10.000 (\$ nov 2003)	0,01	1,01	0,01	1,01
Condición de pobreza (no pobre = 1)	0,75	2,12	0,63	1,88
Localización geográfica (urbano = 1)	0,72	2,06	0,47	1,61
Constante	- 5,74	0,00	- 5,88	0,00

(\*)  $N = 6.440$ ; Pseudo  $R^2 = .235$

(\*\*)  $N = 16.323$ ; Pseudo  $R^2 = .268$

(+) No significativo a  $p = .05$

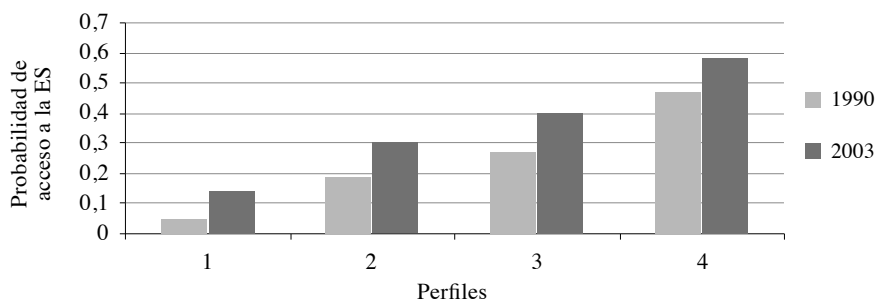
Fuente Elaboración de los autores a partir de las Bases de Datos CASEN, 1990 y 2003.

En lo que concierne a la bondad del modelo para predecir el acceso a la educación superior, considerando de manera adicional la variable ocupación del jefe de hogar, se corrobora que en el caso del año 2003 el nivel de predictibilidad es mejor que para el año 1990 y superior respecto al modelo analizado previamente y que no considera la situación ocupacional del jefe de hogar. En efecto, para el año 2003 el Pseudo  $R^2$  es de 0.268 y para el año 1990 es de 0.235.

Por otra parte, si se utilizan los mismos perfiles de hogares tipo establecidos en el Cuadro N° 4 en que se considera la condición ocupacional del jefe del hogar se obtiene el Gráfico N°4. En dicho gráfico se corrobora que los cambios en la probabilidad de acceso a la educación superior controlados por la ocupación del jefe de hogar presentan tendencias similares a las observadas en el Gráfico N° 3, pero, en general, se obtienen valores más altos (ver Gráfico N° 4). En el caso de los perfiles 2, 3 y 4, se aprecia una incidencia positiva de la condición de jefe de hogar trabajador no manual en la probabilidad de acceso a la educación terciaria. En cambio, la consideración de trabajadores manuales en el perfil 1 no muestra resultados distintos para el periodo 1990-2003, por cuanto puede asumirse que una proporción importante de los jefes de hogar en este perfil son trabajadores manuales.

## GRÁFICO N° 4

CAMBIOS EN LA PROBABILIDAD DE ACCEDER A LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA JÓVENES DE HOGARES TIPO CONSIDERANDO LA CONDICIÓN OCUPACIONAL DEL JEFE DE HOGAR (1990 - 2003)



Fuente: Elaboración de los autores a partir de las Bases de Datos CASEN, 1990 y 2003.

## CONCLUSIONES

Cabe destacar que en los últimos años en Chile ha habido un incremento en la probabilidad que los jóvenes de los quintiles más pobres completen la enseñanza secundaria incluyendo a los provenientes de hogares rurales, lo cual podría explicarse por el esfuerzo por extender la cobertura y por evitar la deserción temprana. En términos concretos, se puede sostener que la probabilidad que un joven urbano pobre tenía para completar su enseñanza secundaria en 1990 era de un 40% y en el año 2003 era de un 70%.

Si bien, en general, de acuerdo al modelo utilizado, la ocupación del jefe de hogar no incide en la probabilidad de terminar de la enseñanza secundaria, se puede inferir que en los hogares dependientes de trabajadores manuales, casi se ha triplicado dicha probabilidad en el periodo 1990-2003 (25% a 70%, respectivamente).

Este aumento en la probabilidad de completar la enseñanza secundaria podría ser una de las causas del aumento en las posibilidades de acceso al sistema postsecundario para jóvenes de menores recursos. Las probabilidades de acceso a la educación superior para los jóvenes más desaventajados socialmente son tres veces mayor en el año 2003 en comparación con el año 1990.

El estudio revela además que la probabilidad de acceso al sistema terciario de los jóvenes de 18 a 24 años provenientes de hogares dependientes de trabajadores no manuales, es mayor que en aquellos hogares donde predomina la presencia de trabajadores manuales. Ello indica que la probabilidad de acceso a la educación terciaria en los sectores de mayores ingresos continúa situándose muy por arriba de la observada en las familias de menores recursos.

El mayor acceso de los distintos sectores ha redundado en que la matrícula en la educación superior se haya duplicado entre los años 1990 y 2003.



Sin embargo, la tasa de cobertura sigue siendo desigual si se toma en cuenta el nivel socioeconómico de los hogares de los jóvenes. De acuerdo a los datos de la Encuesta CASEN, mientras en el quintil I la cobertura varió de 4,0% a 15%, en el quintil V creció de 40% a 74% en el lapso 1990-2003.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALDRIDGE, S. (2001). *Social mobility. A discussion paper*. London: Performance and Innovation Unit.
- ALTBACH, P. & Knight, J. (2006). "The internationalization of higher education: Motivations and realities". En NEA, *The NEA 2006 Almanac of Higher Education*. Washington, D.C.: National Education Association, pp. 63-74.
- BRUNNER, J. J. (2000). "Educación superior y desarrollo en el nuevo contexto Latinoamericano". En Ministerio de Educación, *Revista de la Educación Superior Chilena* N° 1, pp. 25-37. Santiago: Mineduc.
- LEVY, D. (2006). "An introductory global overview. The private fit to salient higher education tendencies". PROHE Working Paper Series, Working Paper N° 7, September. Disponible en: <http://ww1w.albany.edu/dept/eaps/prophe>
- MAUCH, J. & Sabloff, P. (Eds.) (1995). *Reform and change in higher education. International perspectives*. Nueva York: Garland Publishing.
- NEAVE, G., & van Vught, F. (Eds.) (1994). *Government and higher education relationships across three continents: The winds of change*. Tarrytown, N.Y.: Pergamon Press.
- ESPINOZA, O. (2002). The global and national rhetoric of educational reform and the practice of in (equity) in the Chilean higher education system (1981-1998). Ed.D. dissertation, School of Education, University of Pittsburgh.
- IVANCO, M. (1999). *Análisis estadístico multivariable: Teoría y Práctica*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.





