

AKADÈMEIA®
Volumen 4 Número 2 / Diciembre 2013

AKADÈMEIA®

Directora	Karin Riedemann Hall
Coordinadora de edición	Claudia Ormazabal Abusleme
Comité editorial	Dante Castillo Guajardo Vicente Muñoz Griffith Lorena Peña Hinojosa Dolly Paiva Zuaznábar Javier Piñeiro Fernández Juan Carlos Vidal Rojas
Edición, Diseño y Diagramación	ORIÓN Servicios Ltda.
Impresión	Gráfica LOM
Representante legal	Cristián Moreno Benavente
Domicilio	Pedro de Valdivia 450, Providencia, Santiago de Chile
Fono	2722 4300
Sitio web	www.revistaakademeia.cl

La Revista **AKADÈMEIA** es una publicación académica semestral de la **Universidad UCINF**, cuyo objetivo es difundir trabajos sobre investigaciones empíricas y teóricas, así como ensayos y reflexiones en las áreas de ciencias, humanidades, ciencias jurídicas, tecnología y artes.

Los interesados en publicar artículos o en presentar comentarios sobre trabajos ya publicados pueden enviarlos a **revistaakademeia@ucinf.cl**

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos publicados, citando la fuente y enviando al Director de **AKADÈMEIA** dos ejemplares del medio en que aparezca dicha producción.

ISSN 0718-9397 versión en línea
ISSN 0717-9936 versión impresa

Editorial

Este número de la Revista Akademeia presenta una edición centrada en el tema de la educación, considerando a través de una mirada crítica, evaluativa y también propositiva, diferentes aspectos y niveles del sistema educativo chileno. El lector encontrará en este número, variados insumos que pretenden enriquecer la discusión sobre calidad, equidad y pertinencia de nuestras políticas públicas en educación.

El primer artículo brinda un interesante y actualizado diagnóstico de la educación superior, dejando en evidencia los desafíos que en este campo debe enfrentar el modelo educativo que como país hemos implementado, especialmente en lo referido a la equidad y su impacto en la cohesión social. El siguiente trabajo, es un ensayo que deja en evidencia la inequidad en el acceso a la educación superior de estudiantes de menores recursos.

El tercer artículo permite apreciar, desde una perspectiva cualitativa, los avances de una investigación que se está realizando en nuestra Universidad, sobre las condiciones y resultados de los programas de educación de adultos. En este trabajo es posible constatar, a partir de las percepciones y subjetividades de los estudiantes y profesores, el estado en que se encuentra esta modalidad educativa.

El cuarto artículo describe los principales atributos y características del perfil de los estudiantes que ingresan a la carrera de Pedagogía en Inglés en nuestra Universidad.

Finalmente, el último artículo corresponde a un trabajo realizado por docentes y estudiantes universitarios, quienes analizan las tendencias actuales sobre interfaces informáticas. Dicho artículo se inscribe en una línea editorial de nuestra revista, en el sentido de recoger aportes de estudiantes destacados académicamente.

Karin Riedemann Hall
Directora

Índice

- Editorial **3**

- Rasgos relevantes del Sistema de Educación Superior en Chile: normativas, políticas y cifras
Oscar Espinoza **7**

- Una revisión bibliográfica acerca de la elección de carrera en Chile en un contexto de
inequidad: tensiones, reflexiones y desafíos
Evelyn Carrasco Salazar **49**

- Aproximación cualitativa a los discursos, percepciones y valoraciones de
los actores educativos de los Centros Integrados de Adultos
Dante Castillo y Oscar Espinoza **69**

- Perfil de ingreso estudiantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad UCINF
Freddy Germán Espinoza Gaete **95**

- Diseño Centrado en el Usuario para Sistemas con Interfaces Naturales de Usuario
Francisco Pacheco, Javier Salvo, Ricardo Wangnet, Gerardo Cerda , Juan Carlos Vidal **105**

- Revista AKADÈMEIA
Publicación de artículos **115**

Rasgos relevantes del Sistema de Educación Superior en Chile: normativas, políticas y cifras

Oscar Espinoza¹

Resumen

El presente artículo tiene el propósito de proveer una panorámica general del sistema de educación superior (SES) con la idea comprender distintas aristas de su actual desarrollo. Para esto, el texto identifica un conjunto de dimensiones que permiten caracterizar el sistema, a saber: contexto, marco legal normativo, políticas nacionales de educación superior, institucionalidad, procesos de selección de alumnos, régimen de financiamiento, alumnado y representatividad, certificación de profesionales, empleabilidad, profesorado e investigadores.

Palabras clave: Educación superior, equidad, financiamiento, políticas.

Relevant characteristics of the Chilean Higher Education System: regulations, policies and figures

Abstract

This article aims at presenting a general view of the higher education system (HES) in order to understand the different aspects of its current development. To do this, this article identifies a set of dimensions that allow characterizing the system, namely: context, regulative legal framework, national policies on higher education, institutionalality, student selection process, funding system, student body and representation, certification of professionals, employability, faculty and researchers.

Keywords: higher education, equity, funding, policies

¹ Director del Centro de Investigación en Educación de la Universidad UCINF, e investigador asociado del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y del Centro de Políticas Comparadas en Educación de la Universidad Diego Portales.

1. Contexto

Para entender el contexto en el cual se desarrolla el sistema terciario chileno en este apartado del capítulo se analizan dos macro variables: a) el sistema político y el régimen de gobierno imperante; y b) el modelo económico que guía los destinos del país. Ambos aspectos constituyen los cimientos sobre los cuales se fundamenta el origen y posterior desarrollo de nuestro sistema de educación superior, así como de las políticas y normativas que guían su quehacer. Sin estos antecedentes es sumamente difícil entender por qué el sistema de educación chileno ha llegado a ser lo que es hoy día; y que erróneamente todavía es visto por algunos gobiernos latinoamericanos como el ejemplo a seguir aun cuando existe suficiente evidencia en la actualidad que tal y como está concebido el SES ya no puede continuar. Se avecinan, en tal sentido, cambios significativos que con certeza tendrán lugar en el futuro gobierno de Michelle Bachelet.

1.1. Sistema político y gobierno

De acuerdo a la Constitución política del Estado, Chile posee un sistema político republicano, democrático y representativo, con un gobierno de carácter presidencial. El Estado está dividido en tres poderes independientes: Ejecutivo, Legislativo y Judicial.

A la cabeza del Poder Ejecutivo se encuentra el Presidente de la República, quien es elegido por sufragio popular y directo por todos los ciudadanos chilenos mayores de 18 años, por períodos de 4 años, sin dere-

cho a reelección.

El Poder Legislativo reside en el Congreso Nacional, y su sede está en el puerto de Valparaíso (Región de Valparaíso). Tiene atribuciones fiscalizadoras y colegisladoras, y es bicameral: Senado (38 miembros) y Cámara de Diputados (120).

El Poder Judicial es un órgano independiente y autónomo que tiene la responsabilidad de la administración de justicia. El tribunal superior de este poder, es la Corte Suprema, integrada por 21 miembros, uno de los cuales es elegido presidente cada tres años.

1.2. Modelo económico

Desde mediados de la década de 1970 Chile se embarcó en un profundo cambio estructural de su economía. Pasando de ser un modelo de inspiración keyneasiana con una fuerte presencia estatal en la planificación de la economía a ser una de las economías más abiertas del mundo. A comienzos de los años 80 se institucionalizan las reformas legales, que sobre la base de las ideas de los “Chicago Boys”, ponen en marcha el modelo económico inspirado en la doctrina desarrollada por Milton Friedman, la cual impera hasta el día de hoy. En lo medular el modelo económico vigente se fundamenta en la libertad económica y en la asignación al sector privado del liderazgo de crecimiento y desarrollo del país. Se sustenta, igualmente, en la exportación de materias primas, en la liberalización de las actividades comerciales y en el control del gasto social.

De acuerdo a esta doctrina económica, al Estado le corresponde asumir el rol de subsidiario. Vale decir, podrá complementar la actividad de los privados en función del bienestar y de mantener la estabilidad económica, social y política pero no podrá jamás intervenir, salvo que la iniciativa privada de cualquier índole fracase y sea inevitable. En otras palabras, el Estado va en subsidio del Mercado y asume aquellas funciones y tareas que este último no es capaz de realizar en forma eficiente. Se consagró, de ese modo, la política del “*laissez faire*” (dejar hacer).

En el contexto antes descrito se implementaron a comienzos de la década del ochenta un conjunto de políticas educativas que derivaron en la privatización del sistema de educación superior y en la instauración del régimen de autofinanciamiento.

2. Marco Legal Normativo

En este apartado se analiza y describe los marcos legales que regulan el accionar del Sistema de Educación Superior (SES) y de sus instituciones. Para ello se discute brevemente los alcances de la normativa que guía los destinos del sistema de educación superior en Chile.

2.1. Marcos legales del SES (Leyes, decretos leyes, reglamentos y o convenios que defienden el derecho a la educación de grupos vulnerables)

El sistema chileno de educación superior

se reformó drásticamente con la legislación del año 1981², año en el que pasó de estar conformado sólo por ocho universidades financiadas por el Estado (dos públicas de carácter nacional y seis privadas) a un sistema diversificado con cuatro tipos de instituciones: universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica y establecimientos de educación superior de las fuerzas armadas y de orden³. La legislación permitió, además, la creación de nuevas instituciones privadas.

Existen dos grandes diferencias jurídicas entre las instituciones civiles de la educación superior. Por un lado, las universidades pueden ser públicas o privadas y todas deben ser corporaciones sin fines de lucro; y por otro, los institutos profesionales y los centros de formación técnica (CFT) son instituciones privadas y pueden ser organizaciones con fines de lucro. En relación a su misión, el otorgamiento de grados (bachiller, licenciado, magíster y doctor) es un privilegio reservado a las universidades, así como el otorgamiento de títulos profesionales que requieran de un grado académico previo. Los institutos profesionales sólo pueden otorgar títulos profesionales que no requieran de un grado académico previo. Finalmente, los CFT pueden otorgar títulos técnicos solamente.

La Constitución Política del Estado, en su artículo 19 n° 10, establece el derecho a la educación: “... fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular

² A través de los DFL N° 1 de diciembre de 1980, DFL N° 5 de febrero de 1981 y DFL N° 24 de abril de 1981.

³ Dada la especificidad de las funciones de las instituciones de las Fuerzas Armadas y de Orden, éstas no se consideran en el presente estudio.

la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural del país. Por su parte, la constitución política asegura la libertad de enseñanza, que consagra el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, y el derecho para participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Chile, 2005).

La libertad de enseñanza, en cuanto implica la libre apertura, organización y mantenimiento de establecimientos educacionales, en conjunto con el artículo 1° inciso 3° de la Constitución, que reconoce y ampara el ejercicio de la adecuada autonomía de los cuerpos intermedios de la sociedad, para el cumplimiento de sus propios fines, constituyen la base de la autonomía académica, administrativa y económica de las instituciones de educación superior, tanto las estatales, como las privadas reconocidas por el Estado. En el caso de las universidades del Estado, su grado de autonomía es amplio: pueden establecer sus misiones, presupuestos, personal, salarios, crear y modificar programas de estudio, entre muchos otros.

En marzo de 1990 se publica la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la que regula la creación y la disolución de las instituciones de educación superior. Esta ley instaura los requisitos para el reconocimiento oficial de las instituciones. Asimismo, se reafirman los cuatro tipos de instituciones que constituyen el sistema chileno de educación superior. Esta ley crea el Consejo Superior de Educación (CSE), organismo autónomo con personalidad ju-

rídica y patrimonio propio, encargado de administrar el sistema de acreditación (que en realidad es más bien un sistema de licenciamiento), para las nuevas instituciones de educación superior.

Para lograr la plena autonomía la LOCE estipula un camino que debe seguir toda institución. Primero, la creación, que consiste en la obtención de personalidad jurídica, el reconocimiento oficial, por medio del cual se faculta a la entidad a iniciar las actividades académicas. Luego viene un proceso largo de examinación por una universidad autónoma o un proceso de acreditación por parte del CSE o del Ministerio de Educación, al término del cual se concede la autonomía.

Todas las instituciones estatales están bajo la fiscalización de la Contraloría General de la República, órgano fiscalizador de la administración del Estado. Por ende, las instituciones estatales de educación superior deben someter sus actos y contratos al control previo de legalidad.

Anualmente, el gobierno envía al congreso las leyes de financiamiento en las que se fijan los presupuestos de las universidades con aporte estatal. En el año 2005 se estableció una ley que crea un nuevo sistema de financiamiento de los estudios de pre grado, paralelo al crédito universitario actualmente existente, que otorga la garantía del Estado a los créditos que los alumnos reciben de la banca privada (ver tabla 1).

Por otra parte, en el año 1999 se establecieron mediante un decreto interno del Ministerio de Educación las normas sobre

TABLA 1
CLASIFICACIÓN DE NORMAS SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR

NORMAS MARCO	<ul style="list-style-type: none"> • Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza • DFL N°1, fija normas sobre Universidades • DFL N°5, fija normas sobre Institutos Profesionales • DFL N°24, fija normas sobre Centros de Formación Técnica • DL N°3.631, fija normas sobre Universidades • Ley N° 20.129, crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
NORMAS SOBRE FINANCIAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Ley N°20.027, normas para el financiamiento de estudios de Educación Superior • DFL N°4, fija normas sobre financiamiento de Universidades • Ley N°19.287, modifica Ley N° 18.591, y establece normas sobre fondos solidarios de Crédito Universitario • Ley N°19.899, modifica Ley N° 19.848 • Decreto N° 95, de Educación, aprueba reglamento Ley N° 19.848 • Ley N°19.765, modifica Ley SENCE • Leyes N°18.591 y N°18.768
NORMAS INSTITUCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Ley N°16.746, estatuto orgánico CONICYT • DFL N°2, estatuto orgánico Consejo de Rectores • Ley N°18.956, reestructura el Ministerio de Educación • Ley N°19.074 autoriza ejercicio profesional a personas que obtuvieron título en extranjero
NORMAS DE AYUDA ESTUDIANTIL	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto N°500, Beca Presidente de la República • Ley N°19.496, establece normas sobre protección de los derechos de los consumidores • Reglamento de becas de educación superior
ESTATUTOS UNIVERSIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Ley N°19.305, modifica estatutos de universidades en materia de elección de Rector, y establece normas para la actuación de los mismos

Fuente: Creación propia. Datos Sitio web del Ministerio de Educación (<http://www.mineduc.cl>)

acreditación experimental y voluntaria de programas de pregrado y de postgrado (creación de CNAP y CONAP). El 23 de octubre de 2006 se promulgó la Ley N° 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley de Acreditación), basado en las experiencias piloto de las acreditaciones de la CNAP en el pregrado y de la CONAP en el postgrado, consistente en la acreditación voluntaria de las instituciones autónomas y de sus programas de postgrado. En síntesis, la educación superior chilena se rige esencialmente por la normativa que se consigna en la Tabla 1.

3. Políticas Nacionales de Educación Superior

Esta sección busca describir y analizar las políticas de educación superior, en caso de existir, y las iniciativas derivadas de éstas, en particular las referidas a la equidad, igualdad de oportunidades y la cohesión social. Con ese objetivo se indaga acerca de los siguientes aspectos: a) instituciones a cargo del diseño, implementación y seguimiento de políticas; b) programas pro equidad y pro género para el acceso y permanencia en la educación superior; c) programas de ayuda estudiantil (becas y créditos) para sectores vulnerables destinados a incentivar el acceso y la permanencia en la educación superior; d) programas dirigidos a grupos étnicos y minorías; y e) programas de apoyo a grupos vulnerables para su inserción en el mercado laboral.

3.1. Instituciones a cargo del diseño, implementación y seguimiento de políticas

Por ley la institución responsable del diseño, implementación y seguimiento de las políticas en el ámbito de la educación superior es el Ministerio de Educación (Mineduc) a través de la División de Educación Superior. En los últimos 30 años es posible constatar que ha existido una política orientada a la privatización del sistema terciario privilegiándose el régimen de autofinanciamiento. Dicha política encuentra sus fundamentos en los lineamientos del Banco Mundial, por una parte, y en las directrices adoptadas por los Chicago Boys. Desde la Oficina de Planificación Nacional (ODEPLAN) y se plasma a contar de la implementación de la macro reforma implementada a fines del año 80 y comienzos del 81. Sus fundamentos han predominado hasta el día de hoy sin contrapeso aun cuando se visualizan vientos de cambios a contar del año 2014.

3.2. Programas pro equidad y pro género para el acceso y permanencia en la ES

Desde el retorno a la democracia, en el año 1990, los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia generaron distintos instrumentos (becas) orientados al logro de mayor equidad en el acceso y la permanencia al interior del sistema de educación terciario. Ello dada la enorme inequi-

dad en el acceso al sistema terciario observada hasta fines de los años ochenta.

Como contrapartida, cabe mencionar que en las últimas décadas no se ha diseñado ningún programa pro género desde el nivel central dado que esta dimensión no es concebida como compleja en Chile. En efecto, en la actualidad el acceso a la educación superior en términos de género es bastante paritario, no evidenciándose diferencias significativas que hagan presumir que existe algún grado de discriminación hacia la población femenina en relación al acceso a la educación superior.

3.3. Programas de ayuda estudiantil (becas y créditos) para sectores vulnerables destinados a incentivar el acceso y la permanencia en la ES

Existe una diversidad de ayudas estudiantiles dirigidas a los alumnos de las instituciones de educación superior. Por un lado, está el sistema de crédito universitario creado en 1981, vigente hasta hoy con algunas modificaciones. Esterégimen de ayuda, restringido sólo a estudiantes matriculados en las universidades del Consejo de Rectores⁴, fue prácticamente el único existente en la década de los ochenta para solventar gastos de matrícula y arancel. Además, persiste hasta el presente la beca Presidente de la República, de carácter complementario y que provee apoyo para gastos de mantención, tales como alimentación y transporte.

4 El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) incluye a 16 universidades estatales y 9 universidades privadas fundadas con anterioridad a 1980.

A partir de 1991 los gobiernos de la Concertación fueron creando, de manera gradual y progresiva, nuevos programas de becas y créditos tendientes al logro de mayor equidad en el acceso y la permanencia en el sistema.

Al año 2010 estaban vigentes quince programas de ayuda estudiantil para estudios en educación superior (doce programas de becas⁵ y tres programas de créditos). Las becas varían según tipo, monto y administración del beneficio que entregan, así como la población objetivo. No todas son exclusivas de la educación universitaria.

Entre los programas de becas, se pueden mencionar los siguientes según la fecha de creación:

Beca Presidente de la República, dependiente del Ministerio de Interior, fue creada en 1981 y está orientada a estudiantes destacados que ingresan a la educación superior. Consiste en una beca de mantención que asciende a aproximadamente a una UTM (\$ 39.500)⁶.

Beca Bicentenario (ex Mineduc), creada en 1991 y destinada a incentivar a los estudiantes de más bajos recursos que hayan tenido un buen rendimiento académico para que continúen estudios de educación superior. Las distribuye el Estado entre alumnos meritorios de escasos recursos para el pago del arancel de las carreras de las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH).

Beca para víctimas de violaciones a

5 La beca mantención de exonerados creada en 1991 y destinada a jóvenes provenientes de familias que sufrieron exoneraciones o el exilio fue discontinuada en 1999.

6 El precio de la UTM, Unidad Tributaria Mensual, en octubre de 2012 ascendía a \$39.649 (aproximadamente US\$80)

los derechos humanos, creada en 1992 y destinada a compensar a quienes sufrieron la trasgresión de sus derechos fundamentales en la dictadura.

Beca Zonas Extremas (ex Primera Dama), creada en 1994 con el propósito de contribuir a que los estudiantes de zonas aisladas sigan sus estudios en establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, sean de educación superior, enseñanza técnica profesional, educación especial o diferencial, como también de instituciones y centros formadores de personal de la Fuerzas Armadas, de Orden y de Seguridad.

Beca indígena, creada en 1995 y destinada a facilitar el acceso al sistema educativo a los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios de enseñanza básica, media y superior.

Beca Juan Gómez Millas, creada en 1998 y orientada a apoyar a estudiantes de buen rendimiento, egresados de establecimientos de enseñanza media municipal, particulares subvencionados y corporaciones educacionales (independientemente del año de egreso), que tengan una situación socioeconómica deficitaria y que pretendan continuar estudios superiores en alguna institución de educación superior del CRUCH o en una institución privada con plena autonomía (universidad, instituto profesional o centro de formación técnica). Estas becas benefician hasta por \$1.000.000 anuales (US\$ 2.000, aproximadamente) a alumnos meritorios egresados de la enseñanza subvencionada y en condiciones socioeconómicas deficitarias. Desde

2006 se hizo extensiva a alumnos extranjeros de comprobada necesidad económica. Estos deben cumplir con requisitos de admisión de calidad académica asimilables a los puntajes de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) en las universidades chilenas.

Beca para estudiantes destacados/as que ingresan a pedagogía, creada en 1998 y orientada a incentivar a alumnos de buen rendimiento para que ingresen a pedagogía. Benefician hasta por \$1.000.000 anuales (US\$ 2.000, aproximadamente) a estudiantes meritorios egresados de la enseñanza subvencionada y condiciones socioeconómicas deficitarias que optan por carreras del área pedagógica.

Beca para estudiantes hijos/hijas de profesionales de la educación, creada en 1999 y destinada a apoyar a los hijos de profesionales de la educación y del personal co-docente, que se desempeña en establecimientos educacionales regidos por el DFL (ed.) N° 2 de 1996, y por el Decreto Ley N° 3.166 de 1980, para que continúen estudios superiores. Entregan un beneficio de 500.000 anuales (US\$ 1.000, aproximadamente) a alumnos meritorios egresados de la enseñanza subvencionada y condiciones socioeconómicas deficitarias, hijos de profesionales de la educación.

Beca nuevo milenio, creada en 2001 para apoyar la continuación de estudios técnicos de nivel superior o carreras profesionales en institutos profesionales, de egresados de la enseñanza media. Beneficia a estudiantes de educación superior de nivel técnico, de escasos recursos por

un monto de hasta \$300.000 (US\$ 600, aproximadamente).

Beca de Alimentación para la Educación Superior- JUNAEB, que busca apoyar la subsistencia de estudiantes necesitados, para que puedan continuar estudios de educación superior.

Beca de Excelencia Académica, anunciada en junio de 2006 y destinada al 5% de mejores egresados de la enseñanza media de cada establecimiento subvencionado por el Estado (particulares subvencionados, municipalizados o corporaciones educacionales regidas por el DFL N°3.166 de 1980), según su promedio de notas de primero a cuarto medio, para que tengan la posibilidad de obtener ayuda para el pago de arancel, manutención y alimentación. Se aplicó a los postulantes a alguna beca o crédito de arancel para la enseñanza superior del año académico 2007. La beca de arancel es de hasta \$1.000.000 anuales (US\$ 2.000, aproximadamente), para estudiantes que ingresen a universidades, y hasta de \$400.000 (US\$ 800, aproximadamente) para estudiantes que ingresen a institutos profesionales y centros de formación técnica. Adicionalmente, si el estudiante pertenece a los dos quintiles de menores ingresos, se le entrega una beca de alimentación por \$250.000 (US\$ 500, aproximadamente) y una beca de manutención por \$145.000 (US\$ 290, aproximadamente), ambas anuales. Un indicador adicional muy interesante es que la beca es por toda la carrera.

Beca para Puntajes Nacionales, creada en 2006 y destinada a alumnos de los primeros cuatro quintiles que hayan egre-

sado de establecimientos municipales, particular subvencionados o corporaciones de administración delegada y que obtengan obtenido puntaje máximo en la PSU. Financia total o parcialmente el arancel anual de la carrera con un tope de \$1.000.000 anuales (US\$ 2.000, aproximadamente). Puede complementarse con el Fondo Solidario de Crédito Universitario y con el Crédito con Garantía del Estado hasta el máximo definido por el arancel de referencia⁷ (Latorre, González & Espinoza, 2009).

Las becas, anteriormente descritas, se pueden clasificar de acuerdo a cuatro criterios:

i) Según el beneficio que cubren: se pueden distinguir las becas de arancel y de mantenimiento. Las primeras consisten en la asignación de dinero para el pago del arancel y matrícula de la carrera del estudiante. En cambio, las segundas entregan un monto de dinero mensual que el estudiante administra para sus gastos operativos (por ejemplo, gastos de movilización, gastos de alimentación, fotocopiado, compra de libros, etc.). Actualmente, cinco programas consisten en becas de matrícula, es decir, para el pago parcial o total de la matrícula y arancel: los programas de becas Bicentenario (BB), becas Juan Gómez Millas (BJGM), becas para estudiantes destacados que ingresen a Pedagogía (BDP), becas Nuevo Milenio (BNM) y becas para Estudiantes Hijos(as) de Profesionales de la Educación (BHDP). Cuatro programas

⁷ Adicionalmente, existe la beca PSU, que es un subsidio entregado por el gobierno a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), que consiste en el pago de 100% del arancel de inscripción a la PSU. Busca generar igualdad de oportunidades para alumnos con algún nivel de vulnerabilidad que terminan la enseñanza media y desean rendir esta prueba.

son asistenciales y se dirigen a gastos complementarios al arancel: beca Presidente de la República, beca Primera Dama (BPD), beca Indígena (BI) y beca JUNAEB.

ii) Según la lógica de otorgamiento:

desde 2004 se hace una nueva distinción, entre becas por mérito y becas de fomento. Las primeras son todas aquellas ayudas – como la beca Juan Gómez Millas, la beca Bicentenario (ex beca Mineduc) y la beca Presidente de la República– entregadas a alumnos de excelencia académica y que evidencian necesidad de apoyo económico. Las becas de fomento, en cambio, buscan incentivar el ingreso de estudiantes a áreas de interés nacional como acontece, por ejemplo, con la beca para estudiantes de pedagogía y la beca Nuevo Milenio, esta última orientada a apoyar a jóvenes que cursan carreras técnicas.

iii) Según la institución pública que la entrega:

si bien el mayor número de becas proviene de la división de educación superior del Ministerio de Educación, existen otros programas de becas administrados por otras instituciones, como la beca Indígena que es otorgada por el Departamento de Educación Intercultural bilingüe del Mineduc; la beca Primera Dama de la Nación, asignada por medio de la Junta Nacional de Auxilio y Becas (JUNAEB); y la beca Presidente de la República, administrada por el Ministerio del Interior.

iv) Según la población objetivo a la que están orientadas y/o los requisitos que exigen para su obtención:

en esa perspectiva, es posible distinguir tres tipos de becas: para estudiantes de peda-

gogía, que considera sólo requisitos académicos (puntaje alto en la PSU); otras becas ya descritas requieren además de antecedentes que muestren un nivel socioeconómico deficiente; un tercer tipo de beca, además define el grupo objetivo al que está destinada, como ocurre con la beca Indígena (para jóvenes que acrediten pertenecer a algún pueblo originario); la beca Primera Dama de la Nación (para estudiantes provenientes de zonas aisladas); o la beca para hijos de profesores.

Por su parte, entre los programas de créditos, pueden mencionarse los siguientes:

Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU), el programa de créditos para la educación superior que ha tenido mayor duración, aunque con ciertas modificaciones en su operación. Consiste en aportes a los Fondos Solidarios de Crédito Universitario de las universidades del CRUCH para el otorgamiento de créditos a los estudiantes dirigido a pago de aranceles, distribuidos en virtud de antecedentes socioeconómicos;

Crédito con garantía estatal (Ley N°20.027). Promulgada en 2004, se puso en práctica a fines de 2005, con el fin de facilitar el acceso y mantención en la educación superior de alumnos de cierto rendimiento académico y con situación socioeconómica familiar que requiera crédito (de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica acreditados).

Créditos Corfo, destinados a facilitar el pago de estudios superiores a estudiantes de pregrado, fundamentalmente de clase media.

Los créditos apuntan a otro tipo de público que las becas, puesto que los alumnos deben comprometerse a devolver los recursos obtenidos. Por esta razón son solicitados, fundamentalmente, por jóvenes pertenecientes a familias de clase media. Además, dadas las diversas condiciones de cada crédito, se podría incluso categorizar a la población potencialmente demandante de acuerdo a cinco criterios.

i) Según la institución donde se matricula el alumno: universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) *versus* instituciones de educación superior que no pertenecen a esta entidad. El Fondo Solidario de Crédito Universitario se aplica sólo a alumnos de universidades del CRUCH. En cambio, los créditos con garantía estatal y Corfo son tanto para alumnos del CRUCH, como para universidades privadas nuevas, CFT e IP acreditados.

ii) Según el nivel académico requerido: según el puntaje mínimo exigido en la PSU o en la enseñanza media. El fondo solidario de crédito universitario exige un puntaje igual o superior a 475 puntos en la PSU⁸; los créditos con garantía estatal exigen puntaje PSU igual o *mayor* a 475 puntos a los jóvenes que se matriculen en universidades y notas de enseñanza media superior a 5,3⁹ o PSU *mayor* a 475 puntos a los que se matriculan en CFTs e IPs. Finalmente, los créditos Corfo son otorgados a alumnos de las universidades, institutos profesionales y CFT que “reúnan los requi-

sitos establecidos por el Mineduc”, para el funcionamiento como tal, por lo que se da crédito a un alumno aceptado, con el mínimo exigido por la respectiva institución.

iii) Según el aval exigido: en el fondo solidario de crédito universitario y en del crédito con garantía estatal, el Estado es el aval. En cambio, en los créditos Corfo, el aval lo presenta el alumno y debe ser calificado por el banco que otorga el crédito.

iv) Según el período de gracia y duración del crédito: el fondo solidario de crédito universitario se empieza a cancelar después de dos años del egreso (pagando anualmente una suma equivalente al 5% del total de ingresos que haya obtenido el año anterior); el crédito con garantía estatal se paga en cuotas que comienzan a ser exigidas luego de 18 meses desde que egresa, no obstante, si deserta, el crédito se hace exigible doce meses después de dejar los estudios. Una vez iniciado el período de pago, el alumno tiene 20 años para pagar el crédito (240 cuotas); el crédito Corfo se comienza a pagar un año después del egreso y el plazo de otorgamiento es de quince años.

v) Según el costo real del crédito: en el fondo solidario de crédito universitario el crédito es otorgado en UTM con tasa de interés anual del 2%; en el crédito con garantía estatal, la tasa de interés no puede sobrepasar el 8% real anual; y, en el caso del crédito Corfo el banco aplica una tasa de interés del 8,5% anual.

Las becas y créditos no son necesariamente incompatibles entre sí. En efecto, algunos estudiantes obtienen recursos de dos

⁸ La PSU es una prueba estandarizada con promedio de 500 puntos y cada desviación estándar representa aproximadamente 100 puntos.

⁹ En una escala de 1,0 a 7,0 donde 1,0 es la nota mínima; 7,0 la máxima; y 4,0 la nota de aprobación.

o más programas de ayuda, aunque en la gran mayoría de los casos se apoya al estudiante por una sola vía (Latorre, González y Espinoza, 2009).

3.4. Programas dirigidos a grupos étnicos y minorías

Como ya se indicó en el apartado previo, en el año 1995 durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle creó el programa Beca Indígena, que tuvo por propósito facilitar el acceso al sistema educativo a los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios de enseñanza básica, media y superior. Esta es la única iniciativa emanada desde el nivel central que apunta a las minorías étnicas, dentro de las cuales la principal beneficiaria es la población mapuche que de acuerdo al Censo de Población de 2002 representa aproximadamente el 4% de la población del país..

3.5. Programas de apoyo a grupos vulnerables para su inserción en el mercado laboral

Una de las iniciativas más relevantes y trascendentes impulsadas en el último tiempo es el Programa PAIS que busca el logro de tres objetivos fundamentales: a) contribuir a la inserción laboral de los jóvenes profesionales que están egresando del sistema universitario; b) apoyar las necesidades de la población que vive en zonas alejadas, distintas a la Región Metropolitana de Santia-

go; y c) mejorar el acceso a bienes y servicios de personas, familias y organizaciones sociales afectadas por la pobreza y la exclusión social. Cabe destacar que los profesionales universitarios que se enrolan en el programa son jóvenes que en su mayoría provienen de familias de escasos recursos y que ven en esta iniciativa, por una parte, una posibilidad real para iniciar su trayectoria laboral, y por otra, la opción de ayudar a personas y familias con muchas carencias (Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza, 2011).

4.-Institucionalidad de la Educación Superior

El propósito de esta dimensión es identificar y caracterizar a las instituciones que forman parte del sistema de educación superior. En esa perspectiva, se discuten los siguientes indicadores: a) tipo de instituciones; b) propósito de las instituciones y población objetivo; c) régimen de gobierno de las universidades privadas y públicas; d) estructuras y formas institucionales; e) pertenencia o adscripción a determinados entes afines; f) número de instituciones de educación superior; g) número de instituciones universitarias y no universitarias; h) número de instituciones universitarias públicas y privadas; i) número de carreras ofrecidas por las instituciones universitarias públicas y privadas (pre grado); y j) número de programas ofrecidos por las instituciones universitarias públicas y privadas (postgrado).

Un aspecto que es crítico en el desarrollo

de todo sistema de educación superior es la institucionalidad que sirve de soporte al régimen terciario, vale decir, el tipo de instituciones que conforman el sistema, el régimen de gobierno, la estructura organizacional, el propósito y los objetivos que persiguen las instituciones, entre otros.

4.1. Tipo de Instituciones

El sistema chileno de educación superior se reformó drásticamente con la legislación del año 1981¹⁰, año en el que pasó de estar conformado sólo por ocho universidades financiadas por el Estado (dos públicas de carácter nacional y seis privadas) a un sistema diversificado con cuatro tipos de instituciones: universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica y establecimientos de educación superior de las fuerzas armadas y de orden.

La legislación permitió, además, la creación de nuevas instituciones privadas. En efecto, existen dos grandes diferencias jurídicas entre las instituciones de educación superior. Por un lado, las universidades pueden ser estatales o privadas y todas deben ser corporaciones sin fines de lucro y, por otro, los institutos profesionales y los centros de formación técnica (CFT) son instituciones privadas y pueden ser organizaciones con fines de lucro

Las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) son autónomas y tienen plena libertad para crear títulos y grados académicos de acuerdo a lo dispuesto por la Ley

¹⁰ A través de los DFL N° 1 de diciembre de 1980, DFL N° 5 de febrero de 1981 y DFL N° 24 de abril de 1981.

N° 18.962, orgánica constitucional de enseñanza y sus modificaciones detalladas en las leyes N° 19.584 y N° 19.054. Además, las universidades privadas nuevas que han alcanzado la plena autonomía están en idéntica condición. Estas instituciones pueden crear sedes en diferentes partes del país, sin autorización previa del Ministerio de Educación. De igual forma, pueden tomar sus decisiones, crear carreras, postgrados, y definir sus lineamientos estratégicos sin ningún tipo de injerencia del sistema central. Es el mercado, y no la administración pública la que valida o no el accionar de estas instituciones (Espinoza, González *et al*, 2006).

4.2. Propósito de las instituciones y población objetivo

En relación a su misión, el otorgamiento de grados (bachiller, licenciado, magister y doctor) es un privilegio reservado a las universidades, así como el otorgamiento de títulos profesionales que requieran de un grado académico previo. Los institutos profesionales imparten carreras de cuatro años de duración y sólo pueden otorgar títulos profesionales que no requieran de un grado académico previo. Finalmente, los centros de formación técnica imparten carreras de dos años de duración y pueden otorgar títulos técnicos solamente (Espinoza, González *et al*, 2006).

Mientras las universidades atienden preferentemente –aunque no en forma exclusiva– a estudiantes de mayores recursos, los institutos profesionales y centros de formación técnica reclutan mayoritariamente

a estudiantes de los quintiles más pobres (Espinoza y González, 2007).

4.3. Régimen de gobierno de las universidades privadas y públicas

En las universidades privadas las autoridades son definidas centralmente. El rector es nombrado por el Consejo Superior o Junta Directiva y las demás autoridades se generan en base a su calificación técnica y a la confianza.

En las universidades públicas la elección del rector, decanos, directores de departamentos, escuelas o institutos, se efectúa en forma habitual por parte de sus pares académicos. Por lo tanto, las autoridades universitarias tienen una condición transitoria, y en esencia se constituyen en la representación de sus electores.

La evidencia muestra que en Chile es común la reelección de autoridades en el sistema público. Esta situación implica al menos dos consideraciones: primero, a las autoridades no les desagrada su condición transitoria y parece atractivo mantener dicha condición por un tiempo mayor al de la elección inicial; segundo, una elección y una posterior reelección supone una base de apoyo entre sus pares y una correcta representación de los intereses corporativos y de los intereses individuales. No obstante, dichos intereses, los corporativos e individuales, no siempre están correlacionados ni en perfecta armonía.

La elección de autoridades por los pares tiene algunos riesgos desde la perspectiva

de la dirección estratégica, ya que el diseño y la implementación de estrategias puede verse influenciada por aspectos políticos y por intereses privados no coligados con los intereses corporativos. En las universidades públicas los académicos, los funcionarios y los estudiantes tienen una influencia decisiva sobre el curso estratégico de sus instituciones. Por su parte, los gobiernos regionales, las autoridades provinciales y las administraciones municipales, los establecimientos escolares del entorno específico, las autoridades del gobierno central, y la comunidad en general tiene opinión y algún grado de influencia sobre el accionar de las instituciones públicas.

Las universidades privadas se ven sometidas a las presiones e influencias propias de una institución que opera bajo condiciones de mercado.

4.4. Estructuras y formas institucionales

Los órganos de dirección y gestión son de dos naturalezas distintas. Por un lado, están los organismos colegiados y, por otro lado, están las autoridades unipersonales.

Las universidades públicas se caracterizan por disponer de organismos colegiados con real poder de decisión, tales como: juntas directivas o consejos superiores, y por la existencia de organismos de corte académico que delinean las políticas académicas de las universidades. En estos organismos participan principalmente académicos y, en

algunos, casos funcionarios o estudiantes, pero sólo con derecho a voz. En las juntas directivas existen representantes de la presidencia de la república y destacados personeros del ámbito público o privado. Un matiz, en este sentido, se observa en la Universidad de Chile donde la constitución de su senado universitario, incluye la participación de estudiantes y funcionarios en la toma de decisiones a un nivel estratégico.

En las instituciones privadas, los organismos colegiados suelen estar a nivel de una junta directiva definida principalmente por los propietarios. Una excepción al respecto, lo constituye la Universidad Diego Portales, la cual recientemente ha impulsado la creación de un Consejo Académico, liderado por los académicos, pero con participación de estudiantes y funcionarios.

Los principales cargos unipersonales de dirección y gestión tanto en universidades públicas como privadas son el rector, los vicerrectores, y los decanos de facultades o directores de institutos (Espinoza, González *et al.*, 2006).

4.5. Pertenencia o adscripción a determinados entes afines

Entre las universidades se puede distinguir aquellas que reciben financiamiento directo del Estado (que se agrupan en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH) y aquellas que se autofinancian. Entre las primeras hay entidades estatales y privadas que existían antes de la reforma

de 1981 o que se generaron como entidades derivadas de éstas después de dicha fecha.

Por otra parte, las universidades privadas nuevas o sin financiamiento público directo se encuentran agrupadas en la Agrupación de Universidades Privadas mientras que los Centros de Formación Técnica y los Institutos Profesionales, todos de carácter privado, se aglutinan en torno al Consejo Nacional de Instituciones Privadas de Educación Superior (CONIFOS).

4.6. Número de instituciones de educación superior

En Chile desde la reforma de 1981 se ha producido un crecimiento explosivo de instituciones de educación superior. De ocho instituciones de educación superior existentes al año 1981 (sólo había universidades) se pasó a 221 en el año 2005, incluyendo universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

Estos dos últimos sub niveles no existían previo a la reforma. Hacia el año 2010 el número total de instituciones de educación superior había decrecido hasta 177, como consecuencia del decantamiento y consolidación que se está produciendo a nivel de sistema (ver tabla 2). Se estima que la cifra de instituciones continuará reduciéndose en los próximos años dados los problemas de financiamiento que evidencian una cantidad importante de institutos profesionales y centros de formación técnica que difícilmente estarán en condiciones de auto-sus-

tentarse en el corto y mediano plazo.

4.7. Número de instituciones universitarias y no universitarias

El crecimiento del sistema de educación superior también se ha visto por cierto reflejado en el crecimiento del número de instituciones universitarias y no universitarias. En efecto, en el ámbito de las universidades se pasó de 8 en el año 1981 a 63 en el año 2005 y a 60 en el 2010 lo que denota un aumento significativo en este nivel que se ha visto acompañado de un sustantivo aumento de la matrícula como analizaremos luego, particularmente entre las entidades privadas.

En el sector no universitario también se ha producido un aumento notable de instituciones pasándose de 0 en 1981 a 44 en el año 2010 en el caso de los institutos profesionales, mientras que en el caso de los centros de formación técnica se pasó de 0 a 73 en el periodo 1981-2010. Es importante destacar que en este último sub nivel se observa una caída notable en el universo de instituciones en el lapso 2005-2010 pasándose de 111 a 73 (ver tabla 2).

4.8. Número de instituciones universitarias públicas y privadas

Como se puede observar en la Tabla 3 el número total de instituciones de educación superior ha tendido a disminuir en las últimas dos décadas pasando de 221 entidades a un total de 177. Este decrecimiento se explica,

en parte, por la disminución de los institutos profesionales (de 47 a 44) pero sobre todo por la caída que experimentaron los centros de formación técnica que disminuyeron en un total de 38 en el lapso 2005-2010.

Ahora bien, si las instituciones se agrupan según sostenedor puede verificarse que las universidades públicas (universidades del CRUCH) se mantuvieron constantes en el periodo abordado con un total de 25 entidades. En cambio, en el sistema chileno es posible constatar que la oferta privada abarca los tres sub niveles, es decir, universidades (35), institutos profesionales (44) y centros de formación técnica (73) (ver tabla 3).

A la fecha no existe en Chile en el ámbito de los institutos profesionales y centros de formación técnica alguna entidad que dependa del Estado.

4.9. Número de carreras ofrecidas por las instituciones universitarias tradicionales y privadas (pre grado)

Al año 2008 había en Chile poco más de 3.400 programas de pregrado cifra muy similar a la observada en los años precedentes. Al respecto cabe mencionar que en las universidades que conforman el Consejo de Rectores (universidades tradicionales) el total de programas ha tendido a reducirse en el periodo 2005-2008. En tanto que en el caso de las universidades privadas nuevas se ha mantenido constante la oferta de programas duplicando prácticamente el número de programas ofrecidos por las universi-

TABLA 2
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2005-2010)

TIPO DE INSTITUCIONES		2005	2006	2007	2008	2009	2010
Universitarias	Universidades	63	61	61	61	61	60
No universitarias	Institutos Profesionales	47	43	44	45	45	44
	Centros de Formación Técnica	111	105	100	90	74	73
TOTAL		221	209	205	196	180	177

Fuente: Mineduc, SIES. <http://www.mineduc.cl>

TABLA 3
NÚMERO DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICAS Y PRIVADAS (2005-2010)

CATEGORÍA INSTITUCIONAL	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Universidades estatales	16	16	16	16	16	16
Universidades privadas con financiamiento público directo (públicas)	9	9	9	9	9	9
Nuevas universidades privadas	38	36	36	36	36	35
Institutos Profesionales (privados)	47	43	44	45	45	44
Centros de Formación Técnica (privados)	111	105	100	90	74	73
TOTAL	221	209	205	196	180	177

Fuente: Mineduc, SIES.

TABLA 4
NÚMERO DE PROGRAMAS DE PREGRADO SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN (2005-2008)

CATEGORÍA INSTITUCIONAL	2005	2006	2007	2008
Universidades estatales	895	860	672	710
Universidades privadas con financiamiento público directo	518	525	394	432
Nuevas universidades privadas	2.239	2.233	2.090	2.279
TOTAL	3.652	3.618	3.156	3.421

Fuente: INDICES, CSE.

dades del CRUCH (ver tabla 4).

4.10. Número de programas ofrecidos por las instituciones universitarias tradicionales y privadas (postgrado)

Si el análisis de la oferta de programas de postgrado (magíster y doctorado) se circunscribe al tipo de institución que la ofrece, se puede concluir que en el período 2003-2010 la oferta de programas de maestría ha estado fuertemente concentrada en las universidades tradicionales. Aunque en los últimos años se ha incrementado de manera significativa la oferta de las universidades privadas. En efecto, mientras en el año 2003 las universidades tradicionales concentraban el 79% de la oferta de los programas de maestría, en el año 2010 ésta bordeaba el 64% (ver tabla 5).

Por su parte, la Tabla 5 también deja entrever que la oferta a nivel de programas

de doctorado se ha mantenido mayoritariamente albergada al interior de las universidades públicas en el lapso 2003-2010, oscilando entre el 92% y 91%, respectivamente (Espinoza & González, 2009, 2010).

La oferta de programas de doctorado entre las universidades del Consejo de Rectores se concentra principalmente en tres instituciones: la Universidad de Chile (24%), la Pontificia Universidad Católica de Chile (22%) y la Universidad de Concepción (13%). En cambio, la oferta de programas de doctorado al interior de las universidades privadas es bastante restringida y limitada. Al respecto resulta interesante observar el liderazgo asumido por la Universidad Andrés Bello, la cual al año 2003 albergaba el 40% de la oferta de doctorados de universidades privadas a nivel nacional. Cabe destacar que prácticamente la mitad de las universidades privadas no dispone aún de programas de doctorado (Espinoza & González, 2009, 2010).

En relación a la oferta de programas de ma-

TABLA 5
OFERTA DE PROGRAMAS DE MAGÍSTER Y DOCTORADO, POR TIPO DE INSTITUCIÓN (2003-2010)

TIPO DE UNIVERSIDADES	MAGÍSTER		DOCTORADO	
	2003	2010	2003	2010
Universidades tradicionales (Consejo de Rectores)	393	589	115	157
Universidades Privadas nuevas	102	330	10	15
TOTAL	495	919	125	172

Fuente: El Mercurio (2003); CNED (2011). Programa de Posgrado. En <http://posgrado.cned.cl>

gíster, dentro de las universidades del Consejo de Rectores, la Universidad de Chile concentra alrededor del 30%, mientras que en conjunto, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Concepción albergan un 22%. Entre las universidades privadas se aprecia un claro predominio de la Universidad Adolfo Ibáñez (18%), la Universidad del Mar (15%) y la Universidad Nacional Andrés Bello (13%) (Espinoza & González, 2009, 2010).

5. Selección de Alumnos

El corazón de todo sistema de educación superior es su alumnado y el cuerpo académico. En esa perspectiva, en este apartado del capítulo se analizan los procesos y mecanismos de selección de alumnos utilizados por las instituciones en el proceso de admisión.

5.1. Procedimientos e instrumentos de selección usados

Cada año cursan el último grado de la educación media alrededor de 200.000 estudiantes. En la educación superior se ofrecen aproximadamente 230.000 vacantes, pero en total ingresan cada año a dicho nivel educativo alrededor de 190.000 alumnos nuevos, considerando entre ellos a los rezagados que egresan de la educación media en promociones anteriores. De ellos cerca de 60.000 lo hacen a las universidades del Consejo de Rectores donde

efectivamente hay selección y, por ende, en promedio, reclutan a los mejores alumnos. A las universidades privadas ingresan alrededor de 60.000 postulantes de los cuales un porcentaje no tan significativo son seleccionados sobre la base de la Prueba de Selección Universitaria. A su vez, poco más de 70.000 postulantes van a las instituciones no universitarias (institutos profesionales y centros de formación técnica) año tras año.

Las universidades del Consejo de Rectores, utilizan como instrumento de selección la prueba nacional denominada Prueba de Selección Universitaria (PSU) que se compone de una parte verbal, una parte matemática, y una prueba específica para las distintas áreas del conocimiento. La ponderación de las notas de la enseñanza media más los resultados de la PSU le da a cada estudiante un determinado puntaje de postulación mediante el cual puede optar a la carrera de su interés quedando seleccionados dentro de las universidades más prestigiosas aquellos jóvenes con mejor rendimiento académico. (Espinoza, González, *et al.* 2006).

La actual PSU opera como referente nacional y es utilizada por las universidades más selectivas. Este grupo de universidades mantiene un sistema conjunto y simultáneo de postulación y selección, en el que la ponderación de diferentes elementos permite construir un puntaje de selección, no incluyéndose prácticamente otros criterios. En este sistema las universidades informan una oferta académica, constituida por las carreras, sus vacantes y las ponderaciones exigidas para cada una. Una vez conocidos los resultados de los exámenes de ingreso, los postulantes realizan

una declaración de carreras ordenadas según su preferencia. Esa información –puntajes ponderados y preferencias de cada postulante – es procesada por una unidad central que entrega los resultados de selección, bajo determinadas normas de operación acordadas por las instituciones.

Conviene consignar que un número importante de universidades privadas nuevas, institutos profesionales y la totalidad de los centros de formación técnica, que ostentan baja o nula selectividad al momento de reclutar a los nuevos ingresantes, establecen como requisito de ingreso la entrega de certificado de notas de la enseñanza media, la licencia de enseñanza media y el haber rendido la PSU. Junto con ello disponen de procedimientos especiales de ingreso que incluyen en algunos casos entrevistas con los postulantes o pruebas de conocimientos generales en algunos casos.

6.-Régimen de Financiamiento del SES

Siguiendo el planteamiento hecho en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe se asume que “la educación superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta ésta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de educación su-

perior públicas y que éstas respondan con una gestión transparente. La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado” (UNESCO, 2008).

Complementando lo anterior es importante recalcar que de acuerdo a la teoría económica clásica toda actividad humana tiene un costo y alguien tiene que financiarlo. Partiendo de este supuesto la pregunta clave es quien debe financiar la educación, particularmente la educación terciaria.

Frente a esta afirmación, hay dos concepciones contrapuestas. La primera indica que los estudios post secundarios generan una tasa privada de retorno positiva por lo cual debe ser financiada por los propios beneficiarios que la reciben. La segunda, es que la educación constituye una inversión de carácter social que redundará en un crecimiento de la economía y el desarrollo y bienestar de toda la población por lo cual el Estado debe hacerse cargo de su financiamiento. Ambas posturas suelen ser irreconciliables y reflejan posturas ideológicas incompatibles. De ahí que haya surgido una combinación de opciones intermedias, una de las cuales es la coexistencia del auto financiamiento con las ayudas estudiantiles (Espinoza & González, 2011).

Todas las entidades de educación superior –tanto públicas como privadas– en Chile cobran aranceles y matrículas a sus estudiantes. Las universidades estatales y las privadas tradicionales que conforman las Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) reciben además aportes basales

y otros beneficios por parte del Estado. Asimismo, los alumnos de las universidades del CRUCH tienen acceso a ayudas estudiantiles expresadas en becas y créditos blandos estos últimos a una tasa de interés del 2%. En la actualidad, alrededor de dos tercios de los estudiantes de estas universidades reciben algún tipo de apoyo. Paralelamente, los estudiantes de las entidades privadas tienen acceso a un tipo de crédito denominado Crédito con Aval del Estado (CAE) que es un crédito con la banca privada en el cual durante los primeros años asume como aval la institución a la cual pertenece el alumno y luego progresivamente va asumiendo como aval el Estado. Ello le permite a las entidades bancarias otorgar créditos con un bajísimo riesgo de no cumplimiento. Estos créditos tienen en la actualidad una tasa del 5,6 %.

En el terreno del financiamiento una de las demandas del estudiantado hacia el Estado apunta a incrementar el gasto público en el sector educación, y en particular en el nivel terciario. Junto con ello, propicia incrementar los aportes basales a las Universidades del CRUCH. La demanda de los estudiantes se justifica al observar los niveles de inversión que han impulsado los gobiernos en las últimas décadas que han estado muy por debajo de la inversión observada en países desarrollados y que han llevado a muchas universidades estatales a endeudarse con la banca comprometiendo parte de sus pasivos. El deterioro que han experimentado en materia de infraestructura, equipamiento, laboratorios y talleres es otra muestra del pobre apoyo que ha brindado el Estado a estas instituciones en los últimos 30 años (Espinoza & González, 2011).

6.1. Régimen de financiamiento

Hacia 1980 el financiamiento público representaba alrededor del 80% de los ingresos del sector universitario, en tanto que en 2001 no alcanzaba al 30% (Espinoza, 2002). En la actualidad el financiamiento fiscal equivale al 17,3% de los ingresos totales de las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH, 2006a; Latorre, González & Espinoza, 2009).

Los aportes fiscales se dan básicamente a través del ministerio de educación por la vía de aportes basales o directos, que corresponden al 45% de los aportes públicos entregados a las instituciones y a los cuales sólo acceden las universidades del Consejo de Rectores. Otros fondos estatales corresponden al aporte fiscal indirecto que representa 7% y está dirigido a la captación de aquellos estudiantes de mejores resultados en la prueba de selección universitaria. Las ayudas estudiantiles representan el 35% de los aportes y se otorgan mediante becas y créditos a los estudiantes, a través de las instituciones. Además, existe un conjunto de otros fondos estatales, en su mayoría concursables, que se otorgan para investigación y mejoramiento de las condiciones de enseñanza.

Los aportes del sector privado se canalizan básicamente a través de aranceles y matrículas que cancelan los estudiantes de las instituciones públicas y privadas, cuyo valor, en ambos casos, es del orden de US\$ 2.000 anuales. Acontar de la reforma de la educación superior de 1981, se establece que los estudiantes paguen arancel puesto que la educación uni-

versitaria tiene una alta rentabilidad privada y los alumnos que llegaban a ella pertenecen mayoritariamente a los sectores de mayores ingresos. Esta ha sido la fuente fundamental para cubrir los gastos directos de docencia de las instituciones. El Estado garantizaría el acceso de los sectores de menores ingresos vía becas y créditos.

En los últimos años el gasto privado en educación superior alcanza a 65% del gasto total en educación superior. Como este último es asumido básicamente por las familias, la incidencia de las políticas de equidad se limita sólo a un tercio de los recursos que se gastan en educación superior (Espinoza, González, *et al.*, 2006).

El estado transfiere recursos a las instituciones de educación superior a través de mecanismos específicos, tales como: el aporte fiscal directo (AFD), el aporte fiscal indirecto (AFI), las becas y créditos para los estudiantes, y otros fondos concursables.

El AFD es, hasta ahora, un subsidio sobre el cual las instituciones no rinden cuenta, exclusivo para las universidades que integran el Consejo de Rectores. Es la vía más significativa de aporte fiscal, que alcanza a alrededor del 40% del total que el fisco entrega a las instituciones de educación superior, aunque como se señaló ha ido disminuyendo gradualmente su importancia relativa entre 1990 y 2007.

Otro mecanismo de financiamiento es el aporte fiscal indirecto (AFI). Dirigido a todas las instituciones que pertenecen al sistema de educación superior (universidades, institutos profesionales y centros de formación

técnica), el AFI se entrega como un monto por alumno como incentivo a las entidades que reclutan a los estudiantes que obtienen los mejores 27.500 puntajes en la prueba nacional de admisión (PSU), rendida anualmente por alrededor de 180.000 jóvenes.

Fue creado en 1981 como un mecanismo para incentivar el mejoramiento de la calidad de la educación al impulsar a las universidades a competir por captar a los “mejores” estudiantes. Con el propósito de ampliar la competencia y el incentivo a la “calidad”, en 1988 la Ley N° 18.768 estableció que desde 1990, el AFI sería aplicable también a los alumnos que se matricularan en institutos profesionales y centros de formación técnica. Actualmente se asigna según cinco tramos, con una cantidad aproximada de 20% de los alumnos en cada uno: a) tramo 1, de 591,5 a 609 puntos; b) tramo 2, de 609,5 a 630,5; c) tramo 3, de 631 a 655; d) tramo 4 de 655,5 a 690,5, y e) tramo 5, de 691 a 829,5 puntos.

Con el paso de los años el AFI ha perdido importancia como instrumento de apoyo a las instituciones de educación superior, pasando de 18,2% en 1990 a 6,3% en 2007 (Latorre, González & Espinoza, 2009).

6.2. Recursos totales asignados a la Educación Superior

Respecto de los recursos asignado a la educación superior, la Tabla 6 da cuenta de las distintas fuentes de financiamiento estatal entre los años 2005-2010. Las cifras revelan que la partida ayudas estudiantiles es la única que presenta un incremento

TABLA 6
RECURSOS PRESUPUESTADOS POR ÍTEM DE EDUCACIÓN SUPERIOR, EN MONEDA REAL (2005-2010)

ÍTEM	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1. Aporte Fiscal Directo	134.824.654	138.021.918	134.664.091	131.026.590	143.458.807	150.793.167
2. Aporte Fiscal Indirecto	21.475.130	21.565.646	20.700.976	20.141.808	21.495.929	21.188.112
3. Ayudas Estudiantiles	101.390.231	136.560.282	169.530.550	204.955.224	279.816.301	447.570.612
4. Fondo de Desarrollo Institucional y MECESUP	29.713.768	30.736.267	30.708.081	25.194.260	24.482.157	24.156.639
5. Convenio U. de Chile	8.131.594	8.165.868	7.838.460	7.626.729	8.139.470	8.022.914
TOTAL APORTES	295.535.378	335.049.981	363.442.157	388.944.610	477.392.664	731.674.862

Fuente: Mineduc, SIES.

sostenido dentro del presupuesto de nivel post-secundario, llegando a cuadruplicarse en el periodo 2005-2010. En cambio, tanto el AFD como el AFI se mantienen prácticamente constantes en el mismo lapso.

6.3. Recursos asignados a programas de asistencialidad (becas y créditos) desagregados por programa

Como ya se indicó previamente en el periodo 2005-2010 hubo un incremento sustancial de recursos (superior al 400%) asignados a programas de ayuda estudiantil (becas y créditos) orientados a favorecer el acceso

de población más desventajada en términos socioeconómicos. En ese contexto, es importante consignar que los recursos asignados a los fondos de crédito se han mantenido en torno al 66%, vale decir, dos tercios de los recursos se han destinado a este canal de financiamiento. En cambio, los distintos programas de becas operando entre los años 2005 y 2010 han absorbido alrededor de un tercio de los recursos (ver tabla 7).

Es precisamente éste uno de los temas más controversiales que ha motivado a los estudiantes universitarios y secundarios a movilizarse contra el gobierno de Sebastián Piñera desde mayo de 2011. En efecto, los estudiantes solicitan la gratuidad de los estudios

TABLA 7
RECURSOS ASIGNADOS A PROGRAMAS DE ASISTENCIALIDAD DESAGREGADOS
POR PROGRAMA (2005-2010)

ÍTEM	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Fondo de Crédito	67.053.848	77.971.027	81.974.244	89.763.105	96.045.476	97.358.793
Crédito con Garantía del Estado	-	12.187.259	25.824.388	45.699.161	78.021.320	213.586.070
Becas Bicentenario	19.690.635	26.716.309	29.052.487	36.904.763	58.310.914	78.323.440
Fondo de Reparación y Otras	213.376	214.276	5.057.724	4.921.106	8.173.387	5.229.780
Becas de Pedagogía	1.215.810	916.252	1.049.555	759.161	1.122.532	804.783
Becas Juan Gómez Millas	6.715.400	9.344.726	8.970.052	4.973.379	3.317.022	2.360.361
Beca Hijos de Profesionales de la Educación	3.094.707	3.107.751	2.983.147	2.902.567	3.726.408	4.687.046
Beca Nuevo Milenio	3.406.456	6.102.681	6.183.228	11.428.803	18.639.179	32.908.131
Beca Excelencia Académica	-	-	8.435.725	7.603.178	12.460.063	12.312.208
TOTAL ayudas estudiantiles	101.390.231	136.560.282	169.530.550	204.955.224	279.816.301	447.570.612

Fuente: Mineduc, SIES.

TABLA 8
PROPORCIÓN DEL GASTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN RELACIÓN AL SECTOR EDUCACIÓN (2005-2008)

2005	2006	2007	2008
14,0 %	14,8 %	15,3 %	14,5 %

Fuente: UNESCO (2011). Statistics. En: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableView/tableView.aspx>

TABLA 9
GASTO EN ED. SUPERIOR COMO % DEL PIB SEGÚN TIPO DE FUENTE (2007)

2005		2006		2007		2008	
Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público
1,7	0,3	1,5	0,3	1,4	0,3	1,7	0,3

Fuente: UNESCO (2011). Statistics. En: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableView/tableView.aspx>

terciarios en el sector público, lo que supone transformar la actual estructura de financiamiento privilegiándose la inyección de mayores recursos a becas en lugar de créditos.

6.4. Gasto en educación superior (%) en relación al sector educación (2005-2008)

Tal como ha venido ocurriendo desde comienzos de la década del ochenta el gasto en educación superior en relación al sector educación se ha mantenido constante bordeando el 15% (ver tabla 8). Dicha proporción, se asemeja a la observada en otras naciones latinoamericanas y responde a la priorización que dieron algunos de los gobiernos de la región a la educación primaria en desmedro de la educación terciaria que en general se ha visto perneada además por los criterios del autofinanciamiento en un marco de creciente privatización de la oferta.

6.5. Gasto en educación superior en relación al PIB (%) (2005-2010)

Para ilustrar el aserto anterior basta con analizar lo sucedido con el gasto en educación superior como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) según tipo de fuente. En este sentido, las cifras consignadas en la Tabla 9 revelan que Chile comparado con algunos países de la OECD presenta un nivel de gasto público en educación en relación con el PIB que está muy por debajo de naciones como Dinamarca, Nueva Zelanda o Alemania, entre otras. En efecto, el gasto público no supera al 0,3% del PIB entre los años 2005 y 2010 lo que deja en eviden-

cia el abandono del cual ha sido objeto el sector terciario por parte del Estado chileno en materia de financiamiento. Estas cifras dejan al desnudo la política privatizadora impulsada por los últimos gobiernos y que ha sido fuertemente cuestionada por los estudiantes.

7. Alumnado y representatividad

Conocer cómo se conforma el estudiantado de las IES, sus peculiaridades y los distintos niveles de representación que poseen los distintos grupos (mujeres, pueblos originarios) al interior del sistema es el propósito de este apartado. El análisis en ese caso nos permitirá ir despejando algunas interrogantes que son cruciales para determinar si las políticas educacionales promovidas en las últimas décadas por los gobiernos han tenido algún impacto en materia de equidad e inclusividad.

7.1. Evolución de la matrícula total de pregrado del sistema según género

Como se observa en la Tabla 10 en el quinquenio 2005-2010 la matrícula total en el nivel postsecundario en el ámbito del pregrado ha experimentado un fuerte incremento, cercano al 50%. Sin embargo, si las cifras se descomponen por género no deja de sorprender que mientras la matrícula femenina en el sistema terciario chileno absorbía el 48% el año 2005, cinco años más tarde alcanzaba el 51%, lo que es reflejo de una tendencia de carácter universal.

TABLA 10
EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA TOTAL DE PREGRADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR
POR GÉNERO (2005-2010)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Masculina	336.362	336.146	384.918	403.055	431.882	483.974
Femenina	310.077	324.996	377.612	401.926	444.361	503.669
TOTAL	646.439	661.142	762.530	804.981	876.243	987.643

Fuente: Mineduc, SIES.

TABLA 11
EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA TOTAL DE POSTGRADO SEGÚN GÉNERO (2005-2010)

Tipo de Universidad	2005		2006		2007		2008		2009		2010	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Privada	3.117	1.707	3.368	1.885	2.542	2.203	3.770	3.585	4.279	4.299	5.638	6.275
CRUCH	6.101	4.332	7.823	6.025	8.644	6.598	9.965	8.028	9.969	8.928	11.970	9.543
TOTAL	9.218	6.039	11.191	7.910	11.186	8.801	13.735	11.613	14.248	13.227	17.608	15.818

Fuente: Mineduc, SIES.

TABLA 12
DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA ENTRE LOS NIVELES UNIVERSITARIOS
Y NO-UNIVERSITARIOS SEGÚN GÉNERO (2005-2009)

Tipo específico de Institución	2005		2009	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Centros de Formación Técnica	31.870	31.306	51.945	58.062
Institutos profesionales	69.498	45.048	99.490	90.107
Sub total nivel no universitario	101.368	76.354	151.435	148.169
Universidades privadas	97.957	109.139	119.117	139.843
Universidades tradicionales (CRUCH)	123.404	113.905	141.975	134.708
Sub total nivel universitario	221.361	223.044	261.092	274.551
TOTAL GENERAL	322.729	299.398	412.527	422.720

Fuente: Mineduc, SIES.

7.2. Evolución de la matrícula total de postgrado del sistema según género

En términos globales es posible verificar que la matrícula a nivel de postgrado prácticamente se ha duplicado en el quinquenio 2005-2010. Ahora bien si se considera la matrícula tomando como referencia la variable género se corrobora que la presencia de las mujeres se ha elevado de manera significativa pasando de tener un peso relativo del orden del 40% en el año 2005 a un 48% en el 2010 (ver tabla 11).

7.3. Distribución de la matrícula entre los niveles universitarios y no-universitarios según género

Tal como se aprecia en la Tabla 12 en la última década ha habido un ostensible predominio de la matrícula en el nivel universitario por sobre el nivel no universitario. Al desagregar el análisis según género se verifica que mientras en el año 2005 la matrícula masculina en el nivel no universitario era muy superior a la femenina en el año 2009 prácticamente se había equiparado lo que da cuenta del gran incremento que experimenta la matrícula femenina en este nivel. De igual forma, en el ámbito universitario se ha mantenido un leve predominio de la matrícula femenina por sobre la masculina en el periodo 2005-2009.

7.4. Distribución de la matrícula en las instituciones públicas y privadas

Como ya se ha observado con anterioridad la

matrícula ha tenido un aumento explosivo en las últimas décadas y, particularmente, en los últimos años. Si ésta se descompone según tipo de institución es posible concluir que la participación de la matrícula en las instituciones privadas de carácter terciario pasó del 62% al 70% en el lapso 2005-2010 (ver tabla 13). Ello deja en evidencia con total claridad el impacto que ha tenido el proceso privatizador impulsado desde el año 1981 a la fecha.

7.5. Distribución de la matrícula en educación superior según establecimiento secundario de procedencia (2011)

La Tabla 14 permite formarse una visión panorámica del comportamiento antes mencionado. A partir de ella es posible concluir que los estudiantes provenientes de colegios particulares subvencionados (50%, aproximadamente) están predominando en la matrícula de primer año en las universidades del CRUCH, seguidos por los estudiantes que cursaron sus estudios secundarios en establecimientos municipalizados (32%). Empero, cabe relevar que los estudiantes provenientes de colegios particulares no subvencionados que ingresaron a las universidades del CRUCH en el proceso de admisión 2011 (16%) están claramente sobre representados en relación al peso que tiene la matrícula de este segmento en el nivel secundario (8%); mientras que los estudiantes que egresan del sector municipal estarían sub-representados en la matrícula observada en las universidades del CRUCH.

TABLA 13
EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE PREGRADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN
INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS (2005-2010)

Tipo de Institución	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Universidades (CRUCH)	237.309	244.086	265.596	270.655	276.683	281.528
Sub total instituciones públicas	237.309	244.086	265.596	270.655	276.683	281.528
Centros de Formación Técnica	63.176	69.933	86.847	95.891	110.007	128.566
Institutos Profesionales	114.546	113.134	156.126	162.848	189.597	224.301
Universidades privadas	207.096	207.798	226.823	240.168	258.960	305.769
Sub total instituciones privadas	384.818	390.865	469.796	498.907	558.564	658.636
TOTAL GENERAL	622.127	634.951	735.392	769.562	835.247	940.164

Fuente: Mineduc, SIES.

TABLA 14
MATRICULADOS EN UNIVERSIDADES DEL CRUCH SEGÚN DEPENDENCIA DEL
ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL DE PROCEDENCIA (PROCESO DE ADMISIÓN 2011)

Dependencia	Postulantes	Seleccionados	Matriculados	% (M/P)	% (M/S)
Municipal	27.590	22.467	16.587	60,1	73,8
Subvencionado	43.291	34.190	25.525	59,0	74,7
Particular	13.124	10.791	8.321	63,4	77,1
Sin Información	507	355	262	51,7	73,8
TOTAL	84.512	67.803	50.695	60,0	74,8

Fuente: Universidad de Chile, DEMRE (2011). Compendio Estadístico Proceso de Admisión 2011.
En http://www.demre.cl/text/pdf/p2011/compendio_p2011/compendio2011.pdf

TABLA 15
COBERTURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE POR GRUPO ETARIO 18-24 AÑOS (2003-2020)

2003	2006	2009	2020
37,6 %	38,3 %	39,7 %	60,0 %

Fuente: Mineduc

7.6. Cobertura en ES (grupo 18-24 años)

La cobertura en educación superior para el grupo etario comprendido entre los 18 y 24 años experimentó, igualmente, un aumento notable en los últimos 30 años, pasando del 7% al 39%. Ahora bien, si se toma como parámetro de referencia el periodo 2003-2009 se constata que la tasa de cobertura se incrementa levemente pasando del 37,6% al 39,7%. Resulta incesante mencionar que algunas proyecciones indican que la cobertura rondará el 60% el año 2020 lo que pondría a Chile a la par con lo observado en países desarrollados, particularmente aquellos agrupados en torno a la OCDE (Ver Tabla 15).

Empero, a diferencia de lo que acontece en los países desarrollados, hay que hacer la salvedad que este creciente nivel de cobertura no ha estado acompañado de una oferta de calidad en muchos casos por lo que la cobertura observada debe ser vista con cautela y con preocupación (Espinoza & González, 2011).

7.7. Cobertura en educación superior según nivel de ingresos (grupo 18-24 años)

La composición socioeconómica de los alumnos de las instituciones de educación superior es registrada por las encuestas de caracterización socioeconómica (CASEN). Si se mide la inequidad por la participación relativa de los distintos grupos sociales en la educación superior, los resultados de las

encuestas casen 1990-2006, reflejan que si bien se ha producido una cierta reducción del problema, persiste aún en materia de acceso y permanencia. Mientras el quintil I (de menores ingresos) casi cuadruplica su participación en este período (de 4,4% a 17,3%), el quintil V (de mayores ingresos) prácticamente lo duplica (de 40,7% a 80,0%) (Ver Tabla 16).

El índice de dispersión entre los quintiles extremos de ingreso es un instrumento útil para abordar el fenómeno de la equidad en el acceso. Para 2006 este índice es de 4,6. Esto significa que un joven proveniente de una familia del quintil V tenía casi cinco veces más posibilidades de ingresar a la educación superior que un joven del quintil I. No debe desconocerse, sin embargo, que han ocurrido avances, puesto que en 1990, un joven del quintil V tenía nueve veces más posibilidades de acceder a la educación superior que el del quintil I (Espinoza & González, 2011); tal como evidencia la Tabla 16.

7.8. Distribución porcentual del alumnado en universidades según pertenencia a alguna etnia

Tal como se observa en la Tabla 17 la participación de pueblos originarios en la educación superior universitaria es, en términos generales, representativa de la estructura general de la población. La presencia de población indígena en las universidades privadas es baja. Dicha representación está por debajo del porcentaje de población a nivel nacional de los pueblos originarios que asciende a aproximadamente el 4,6% según

TABLA 16

VARIACIÓN DE LA COBERTURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA POBLACIÓN DE 18 A 24 AÑOS SEGÚN QUINTIL DE INGRESO, 1990-2006 A/

QUINTIL	1990	1992	1994	1996	1998	2003	2006
I	4,4	7,9	9,1	8,8	8,7	14,7	17,3
II	7,7	9,8	10,2	15,4	13,3	21,4	22,4
III	12,4	13	17,4	21,5	23,2	33,1	31,7
IV	22	23,9	32,1	35,2	38,9	46,9	49,6
V	40,7	41,2	54,8	60	65,4	73,6	80,0
TOTAL	16,2	17,8	24,1	28,2	29,4	37,6	38,3
Índice Dispersión quintiles V/I	9,3	5,2	6,0	6,8	7,5	5,0	4,6

Fuente: Mideplan, División Social, encuestas Casen de los años respectivos.
A/ Se excluye el servicio doméstico puertas adentro y su núcleo familiar

TABLA 17

DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR PERTENECIENTES A PUEBLOS ORIGINARIOS SEGÚN DEPENDENCIA DE LAS UNIVERSIDADES (2003)

Pertenencia a Pueblo Originario	Universidades (CRUCH)	Universidades privadas nuevas
NO	94,9 %	97,2 %
SÍ	5,1 %	2,8 %
Total casos	2.857	1.514

Fuente: Extractado de Donoso y Cancino (2007) quienes a su vez se basaron en datos CASEN 2003.

lo que informa el Censo de 2002¹¹, de los cuales un 87,3% declaró ser mapuche (INE-MIDEPLAN, 2005).

La menor presencia de población indígena en las universidades privadas obedecería a varias razones, incluyendo: (i) el bajo nivel

socio económico que ostenta esta población; (ii) el alto costo que implica estudiar en una universidad privada; (iii) la existencia de políticas especiales de admisión en algunas instituciones públicas, orientadas a favorecer el ingreso de minorías étnicas (por ejemplo, el programa RUPU en la Universidad de la Frontera); y, (iv) una mayor identificación de las minorías con las universidades del Estado.

11 En el Censo de 2002 la pregunta de auto identificación étnica decía "¿Pertenece usted a alguno de los siguientes pueblos originarios o indígenas?", dando como alternativas: alacalufe (kawaskar), atacameño, aymara, colla, mapuche, quechua, rapa nui, yámana (yagán) y ninguno de los anteriores.

TABLA 18
TITULADOS DESDE UNIVERSIDADES DEL CRUCH Y PRIVADAS (1996-2009)

CARRERA	Titulados 1996	Titulados 2009	Matrícula 2010
Derecho	726	2.426	36.610
Periodismo	648	1.370	6.466
Psicología	519	3.072	24.723
Ingeniería Comercial	1.675	4.106	31.921
Agronomía	540	953	8.069
Enfermería	S/1	1.785	28.479
Medicina	566	1.179	12.007
Odontología	156	615	11.429
Pedagogía en Educación Básica	1.142	5.868	18.583
Arquitectura	332	1.365	12.405
Ingeniería Civil	1.685	4.718	55.318

Fuente: González, Espinoza y Uribe (1998); Futuro Laboral (2011).

8. Certificación de Profesionales

Sin lugar a dudas que la graduación y posterior certificación que alcanzan los nuevos profesionales que egresan del sistema terciario representa un hito sumamente importante en la trayectoria de todo individuo. La certificación, por cierto, marca el término de un ciclo formativo y el inicio de un nuevo ciclo, en este caso el laboral. Acá, muchas veces, las trayectorias de unos y otros diverge dependiendo de la calidad de la docencia recibida y el prestigio de la institución donde se cursaron los estudios. Por lo anterior es indispensable evaluar cómo ha evolucionado la participación femenina entre los graduados de la educación superior chilena. Para tal efecto, se han considerado los siguientes descriptores: a)

evolución del número de titulados del sistema universitario en algunas carreras; b) número total de graduados de programas de pregrado según género; y c) número de graduados de pregrado por área del conocimiento y género.

8.1. Evolución del número de titulados del sistema universitario en algunas carreras (1996-2009)

La indignación de los jóvenes también se asocia al incremento sostenido y acelerado que se aprecia en la oferta de profesionales titulados en distintas áreas del conocimiento que se ha suscitado en la última década y que ha producido un preocupante desbalance entre las demandas de mercado de los

distintos sectores productivos y los niveles de empleabilidad (ver tabla 18).

Dicho desbalance ha comenzado a derrumbar las expectativas laborales, profesionales y remuneracionales de los actuales estudiantes y egresados del sistema de educación superior. Quienes observan y experimentan con mucha impotencia las consecuencias de un modelo económico que no ha hecho otra cosa sino -privilegiar las reglas impuestas por el régimen de oferta y demanda donde el Estado, en su capacidad de ente regulador, ha estado completamente ausente.

Como consecuencia de esto último se está en presencia de una sobreoferta de profesionales alarmante, tal como ocurre, por ejemplo, en carreras como Psicología y Pedagogía en Educación Básica que han sextuplicado el número de titulados entre los años 1996 y 2009; o bien, en carreras como Odontología y Arquitectura que han cuadruplicado dicho universo; y también, en carreras como Periodismo, Ingeniería Comercial, Agronomía y Medicina que han duplicado, o el citado indicador. No menos preocupante es lo que se observa en carreras como Derecho e Ingeniería Civil donde el universo de titulados se ha triplicado en el período 1996-2009 (ver tabla 18).

No menos preocupante es el pobre nivel de formación que están recibiendo muchos de los nuevos profesionales, particularmente, aquellos que están egresando de algunas universidades privadas nuevas. Ello, naturalmente, está generando profesionales clase A, B y C con todo lo que ello implica tanto en términos de expectativas salariales como de desarrollo profesional. (Espinoza & González, 2011).

La saturación que se está observando en la oferta de profesionales en algunas disciplinas encuentra explicación, en gran medida, en la inexistencia de información relativa a la ocupabilidad de los egresados. En efecto, en los últimos treinta años no se han conducido estudios de ocupabilidad desde el Ministerio de Educación, con excepción del realizado por González, Espinoza y Uribe (1998) a solicitud de la División de Educación Superior, que analizó dicho tema para el caso de diez carreras profesionales y la carrera de Pedagogía.

La creciente oferta de carreras y consiguiente saturación de determinadas disciplinas también deja en evidencia la nula regulación que tiene el sector por parte del Estado.

Complementando el panorama anterior no puede ignorarse un reciente estudio de Patricio Meller (2010) donde a partir de una muestra de carreras demuestra que los profesionales que están egresando de las universidades del CRUCH están percibiendo rentas que superarían en un 40% aproximadamente las rentas de aquellos profesionales que están egresando de las nuevas universidades privadas.

Este desbalance entre oferta y demanda está produciendo, paralelamente, un incremento de la frustración entre las nuevas generaciones de profesionales que no pueden satisfacer sus expectativas salariales y no están en condiciones de pagar las cuantiosas deudas contraídas con las instituciones de educación superior y con la banca privada.

Según cifras de la última encuesta del IN-JUV (2011) el 60% de los profesionales uni-

TABLA 19

EVOLUCIÓN DE TITULADOS DE PREGRADO, SEGÚN GÉNERO (2005-2009)

	2005	2006	2007	2008	2009
Masculino	33.177	36.270	37.659	41.058	47.067
Femenino	37.992	41.186	44.761	49.889	58.101
TOTAL	71.169	77.456	82.420	90.947	105.168

Fuente: Mineduc, SIES.

TABLA 20

NÚMERO DE GRADUADOS DE PREGRADO POR AÑO POR ÁREA DEL CONOCIMIENTO Y GÉNERO (2005-2009)

ÁREA	2005		2006		2007		2008		2009	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Administración y Comercio	5.272	6.798	5.268	6.919	5.288	6.766	5.181	6.507	5.704	7.659
Agropecuaria	1.470	964	1.534	1.082	1.568	1.201	1.564	1.197	1.851	1.454
Arte y Arquitectura	2.102	1.890	2.274	2.097	2.449	2.608	2.537	2.562	2.662	2.956
Ciencias Básicas	458	462	472	532	355	453	436	514	275	354
Ciencias Sociales	4.130	7.134	4.188	7.370	4.473	8.069	5.017	8.780	5.728	9.786
Derecho	1.051	1.322	1.419	2.083	2.007	2.821	1.953	3.015	2.277	3.371
Educación	2.409	9.262	2.907	9.622	3.483	11.260	4.169	12.498	4.970	14.169
Humanidades	271	561	328	668	357	628	383	777	389	675
Salud	1.622	5.588	2.096	6.677	2.205	6.896	3.022	10.121	3.680	12.895
Tecnología	14.392	4.011	15.784	4.136	15.474	4.059	16.796	3.918	19.531	4.782
Total general	33.177	37.992	36.270	41.186	37.659	44.761	41.058	49.889	47.067	58.101

Fuente: Mineduc, SIES.

versitarios no estaba trabajando en lo que estudió. Dicha cifra no dista mayormente de una encuesta aplicada por la plataforma informática de reclutamiento de personal "Laborum" el año 2006 y que concluía que el 66% de los profesionales no estaba trabajando en ámbitos relacionados a su área de formación. (Espinoza & González, 2011).

8.2. Número total de graduados de programas de pregrado según género

Veíamos previamente como la matrícula femenina ha estado ganando terreno gradualmente, superando incluso en los últimos años a la masculina. Pues bien ese fenómeno

no también está produciendo obviamente consecuencias en el terreno de los graduados del sistema de educación terciario.

Las cifras consignadas en la Tabla 19 nos llevan a concluir que la tasa de graduación femenina se ha elevado entre puntos porcentuales en el periodo 2005-2009, pasando del 52% del total de graduados al 55%.

8.3. Número de graduados de pregrado por área del conocimiento y género

Con excepción de las áreas agropecuaria y tecnologías donde hay una participación y graduación predominante y hegemónica de los profesionales hombres a lo largo del período 2005-2009, en áreas como arte y arquitectura y ciencias básicas se aprecia una tasa de graduación bastante homogénea en el lapso estudiado. En cambio, en áreas como administración y comercio, ciencias sociales, derecho, educación, humanidades y salud la tasa de graduación de mujeres supera con creces a la masculina (ver tabla 20).

9. Empleabilidad

El propósito de este apartado es dimensionar la participación femenina en el mercado del trabajo y el nivel de renta que perciben los egresados. En este caso, la perspectiva de género permitirá ilustrar si se han registrado avances en materia de equidad e inclusividad de la población que está incorporándose al mercado laboral. Con ese objetivo en mente, el análisis que a continuación se presenta se circunscribe a tres indicadores: i) tiempo en insertarse al mercado laboral tras el egreso de

la Educación Superior; ii) tasa de empleo de la población de 25 a 64 años con educación terciaria según sexo; y iii) nivel de renta por carreras según género.

9.1. Tiempo en insertarse al mercado laboral tras el egreso de la educación superior

En fecha reciente un estudio conducido por Meller, Lara & Valdés (2009) realizó algunas estimaciones de la probabilidad de encontrar trabajo tras el egreso de la universidad.¹² Para ello se basaron en los datos disponibles para la cohorte 2006/2007.

Los resultados consignados en la Tabla 21 revelan que las carreras vinculadas al área de salud (Enfermería, Fonoaudiología, Kinesiología y Medicina) y tecnologías (ingenierías en sus distintas menciones) son las que presentan mejores índices de acceso a un trabajo remunerado en un plazo no superior a un año tras la titulación. En contraste, los egresados de carreras como arte (0.51), historia (0.57) y diseño (0.65) presentan menores probabilidades de insertarse al mercado laboral.

9.2. Tasa de empleo de la población de 25 a 64 años con educación terciaria según sexo

Según datos de la OCDE la tasa de empleo en la población de 25 a 64 años con educación terciaria es predominante en el caso de la población masculina en comparación con la femenina. Ello es válido tanto en el

¹² La probabilidad de encontrar empleo fue calculada sobre la base del número de trabajadores que estaban ocupados (con un nivel de remuneraciones superior al salario mínimo del respectivo año) y el total de egresados de una carrera determinada.

TABLA 21
PROBABILIDAD DE TENER UN TRABAJO REMUNERADO DESPUÉS DE TITULACIÓN
PARA CARRERAS UNIVERSITARIAS, 2006/07 (AL PRIMER AÑO DE TITULACIÓN)

CARRERAS	P (empleo) 2006/007	CARRERAS	P (empleo) 2006/007
Administración Pública	0,85	Ingeniería en Construcción	0,89
Agronomía	0,80	Ingeniería Forestal	0,73
Arquitectura	0,79	Kinesiología y Terapia Ocupacional	0,91
Biología Marina	0,75	Licenciatura en Arte	0,51
Bioquímica	0,68	Licenciatura en Historia y Letras	0,57
Construcción Civil	0,91	Medicina	0,91
Contador y Auditor	0,91	Medicina Veterinaria	0,62
Derecho	0,80	Nutrición y Dietética	0,91
Diseño	0,65	Obstetricia y Puericultura	0,93
Educación Diferencial	0,92	Odontología	0,95
Educación Parvularia	0,68	Pedagogía Artes, Música y Danza	0,77
Enfermería	1,00	Pedagogía en Castellano y Filosofía	0,86
Fonoaudiología	1,00	Pedagogía en Ciencias	0,88
Geología	0,99	Pedagogía en Educación Básica	0,83
Ingeniería Civil	0,94	Pedagogía en Educación Física	0,74
Ingeniería Civil en Computación	0,94	Pedagogía en Historia y Geografía	0,74
Ingeniería Civil Industrial y menciones	0,94	Pedagogía en Matemáticas	0,96
Ingeniería Civil Mecánica y Metalurgia	0,91	Pedagogía en Religión	0,88
Ingeniería Civil Minas	0,97	Pedagogía Idiomas	0,92
Ingeniería Civil Obras Civiles	0,91	Periodismo	0,75
Ingeniería Civil Química	0,94	Psicología	0,77
Ingeniería Comercial	0,88	Química y Farmacia	0,99
Ingeniería Eléctrica	0,95	Sociología	0,74
Ingeniería Electrónica	0,92	Tecnología Médica	0,96
Ingeniería en Alimentos	0,86		

Fuente: Meller, Lara & Valdés (2009)

TABLA 22

TASA DE EMPLEO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS CON EDUCACIÓN TERCIARIA SEGÚN GÉNERO (2008)

Género	Educación Terciaria (Tipo A y programas de investigación avanzada)	Educación Terciaria (Tipo B)
Masculino	86,5 %	90,7 %
Femenino	73,6 %	67,1 %

Fuente: Panorama OCDE 2010 (Tabla A6, 1a).

TABLA 23

TASA DE PARTICIPACIÓN DE HOMBRES Y MUJERES EN ACTIVIDAD ECONÓMICA, SEGÚN NÚMERO DE AÑOS DE INSTRUCCIÓN (2003 – 2009)

AÑO	Hombres 13 años y más	Mujeres 13 años y más
2003	80	65
2006	81	66
2009	78	64

Fuente: CEPAL (2010). Panorama Social de América Latina. Cuadro 16. Santiago, CEPAL. En <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/41799/P41799.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl>

caso de la población que ostenta formación terciaria de tipo A (formación universitaria y de investigación avanzada) como en el caso de la educación terciaria tipo B (Tabla 22).

Ahora bien, si se analiza el indicador tasa de participación de hombres y mujeres en la actividad económica según años de instrucción se comprueba, al igual que en el indicador anterior, que el género masculino predomina con amplitud por sobre el femenino en materia de empleabilidad durante el período 2003-2009 (Ver Tabla 23)

9.3. Nivel de renta por carreras según género

Entre los años 2003 y 2009 el ingreso pro-

medio de las mujeres en comparación con el ingreso de los hombres chilenos apenas supera el 66%. En otras palabras, aquello significa que las mujeres obtienen una renta que equivale a dos tercios del nivel de rentabilidad promedio que poseen los hombres con educación superior (ver tabla 24).

Los niveles de renta mensual por carrera son muy variables en Chile. Un estudio reciente muestra que tras cinco años de titulación los egresados de las carreras del área educación (Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Básica, Educación Diferencial, Pedagogía en Historia y Geografía, Pedagogía en Arte, Música y Danza, Pedagogía en Idiomas, Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en

TABLA 24
INGRESO MEDIO DE MUJERES, COMPARADO CON EL DE HOMBRES, SEGÚN NÚMERO DE AÑOS DE INSTRUCCIÓN, TOTAL NACIONAL (2003 – 2009)

AÑO	Disparidad salarial por años de instrucción (13 años y más)
2003	63
2006	71
2009	67

Fuente: CEPAL (2010). Panorama Social de América Latina. Cuadro 23. Santiago, CEPAL. En <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/41799/P41799.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl>

Castellano y Filosofía), así como carreras, tales como Traducción e Intérprete y Actuación Teatral son los que perciben un menor nivel de renta mensual, oscilando entre los \$400.000 (US\$ 800 aproximadamente) y \$550.000 (US\$ 1.100). En cambio, al cabo de cinco años de haberse titulado, los egresados de carreras ligadas al área de la tecnología (Ingeniería Civil en computación, Ingeniería Civil Mecánica y Metalúrgica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Civil, Ingeniería Civil Industrial e Ingeniería Civil en Minas), la salud (Medicina) y el derecho perciben niveles de renta mensual muy superiores, oscilando entre \$1.500.000 (US\$ 3.000) y \$2.800.000 (US\$ 5.600) (Mineduc, 2010).

10.-Profesorado e Investigadores

En esta última sección se analizan y describen las políticas que guían el accionar del cuerpo académico (profesorado e investigadores) en relación a las variables de etnia y género. En este sentido, algunos descriptores abordados son los siguientes: a) tipos de régimen que guían el quehacer del pro-

fesorado; b) distribución de los académicos según género y nivel de formación; c) carrera docente; y d) estímulos a la investigación.

Los académicos constituyen uno de los principales protagonistas en los procesos de enseñanza, investigación y gestión en la educación superior. Ellos juegan un rol preponderante, tanto en la formación de nuevos profesionales e investigadores, como en el desarrollo de nuevo conocimiento. Por lo anterior, contar con información respecto de los parámetros relativos a este grupo, representa una necesidad esencial para el conjunto de actores involucrados en el sistema de educación superior.

Se ha definido como *personal académico* aquel cuya función primaria o principal es la realización de actividades académicas como la docencia y/o investigación, incluyendo las labores de gestión de autoridades académicas tales como rector, vicerrector, decano, vicedecano, director de escuela, director de departamento, etc. No se considera dentro de la categoría de personal académico a aquel cuya principal función es administrativa o de gestión institucional no relacionada con la actividad académica.

10.1. Tipos de régimen de profesorado en las instituciones de educación superior

La mayor parte de las instituciones privadas (que no recibe financiamiento público directo) contrata a sus docentes en calidad de académicos a honorarios. Dado ello un porcentaje menor de académicos (docentes de planta) ostenta un contrato de plazo indefinido. Lo anterior tiene varias implicancias para el caso de los académicos que trabajan a honorarios, incluyendo: no realizan actividades de investigación ni de extensión, prácticamente no publican, y evidencian un escaso o nulo compromiso con la institución.

En cambio, el cuerpo docente que labora en las universidades tradicionales ostenta un perfil totalmente contrapuesto al anterior. Ello porque se trata de un estamento que en un alto porcentaje posee contrato indefinido con la universidad y por tanto tiene la posibilidad de desarrollar las tres actividades propias de toda universidad, esto es, docencia, investigación y extensión.

10.2. Distribución de los académicos según género (2007-2009)

Con relación a los años anteriores, el número de académicos aumentó un 7,4% respecto del año 2008 y un 15,0% respecto del año 2007. El incremento en el número de académicos por género muestra algunas diferencias importantes a considerar, pues en el período 2007-2009 el número de académicos mujeres aumentó un 19,0%, mientras que el número de hombres sólo creció un 12,4%. Del total de académicos

trabajando en el sistema terciario, las mujeres representan alrededor del 40% (Ver Tabla 25).

10.3. Distribución de los académicos según género y nivel de formación (2009)

En el año 2009 hubo 5.703 académicos con grado de doctor en las instituciones de educación superior (un 7,2% más que en el año 2008), los que representaron el 9,1% del total. El mayor porcentaje de académicos estuvo compuesto por aquellos con título profesional, que representaron el 50,3% del total. Al sumar los académicos con grado de doctor, de magíster y aquellos con título profesional, ellos representaron casi el 80% del total de académicos 2009 (ver tabla 26).

Si en el análisis del cuerpo académico según nivel formativo se incorpora la variable género se corrobora que la mayor diferenciación se produce entre aquellos docentes con grado de doctor, donde los hombres ostentan una participación del 75% sobre el 25% que representan las mujeres. En otras palabras, en Chile uno de cada cuatro académicos con grado de doctor es mujer. Por otro lado, entre los académicos con licenciatura las mujeres representan el 47% del total, siendo la participación más alta de este grupo considerando los distintos niveles de formación (ver tabla 26).

10.4. Carrera docente

Los docentes de las universidades tradicionales (CRUCH) y de algunas pocas universidades privadas nuevas están adscritos a la

TABLA 25
NÚMERO DE ACADÉMICOS EN LAS IES (INCLUYE UES, IPS Y CFTs)
SEGÚN GÉNERO (2007-2009)

Género	2007	2008	2009
Femenino	21.064	22.730	25.067
Masculino	33.334	35.492	37.481
Total General	54.398	58.222	62.548

Fuente: Salamanca y Rolando (2010) / Mineduc SIES.

TABLA 26
NÚMERO DE ACADÉMICOS POR NIVEL DE FORMACIÓN Y GÉNERO (2009)

	Femenino	Masculino	TOTAL
Doctorado	1.426	4.277	5.703
Magíster	4.681	6.994	11.675
Esp. Médica u odontológica	861	1.723	2.584
Título Profesional	13.315	18.137	31.452
Licenciatura	3.163	3.583	6.746
Técnico Nivel Superior	591	1.366	1.957
Técnico Nivel Medio	18	87	105
Sin Título ni grado	498	831	1.329
Sin información	514	483	997
Total general	25.067	37.481	62.548

Fuente: Salamanca y Rolando (2010) / Mineduc SIES.

carrera académica. Ello supone que la categorización de los académicos está supeditada a su experiencia laboral y su desempeño al interior de la universidad. El cual es medido a través de su actividad como docente y su nivel de productividad dimensionado a través de su participación en proyectos de investigación, publicaciones en revistas indexadas y actividades de extensión.

10.5. Estímulos a la investigación

El profesorado que realiza investigación de punta se concentra de preferencia en las universidades tradicionales que son las que producen el grueso de la investigación en Chile. Para ello las propias universidades a través de fondos internos como algunos

fondos concursables relevantes financiados por la Comisión Nacional de Investigación Científica (CONICYT) constituyen los principales recursos que nutren investigaciones de distinta índole y envergadura. En tal sentido, destacan entre los siguientes fondos concursables: FONDEF (Fondo de Desarrollo y Fomento), FONDECYT (Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología) y Proyectos Bicentenario.

Palabras finales

El presente documento pretendió entregar una panorámica general del sistema de educación terciario chileno a partir de la exposición y el análisis de un conjunto de indicadores –basados en fuentes primarias y secundarias– de diferente índole, asociados a distintas dimensiones del quehacer y desarrollo cotidiano del sistema, incluyendo: marco legal normativo, políticas nacionales de educación superior, institucionalidad, procesos de selección de alumnos, régimen de financiamiento, alumnado y representatividad, certificación de profesionales, empleabilidad, profesorado e investigadores

En términos generales, es posible concluir que el SES, al amparo de una política y cuerpo legislativo originados en la década del ochenta en los tiempos de la dictadura de Pinochet y sutilmente modificados a contar de los años 90 con la llegada al Gobierno de la coalición Concertación de Partidos por la Democracia, ha crecido en forma desmedida y desregulada tanto a nivel de plataforma institucional como a nivel de matrícula y cobertura. Ello en el marco de la existencia de un Estado subsidiario y de una legislación permisiva que ha fa-

cilitado el crecimiento inorgánico del sistema. A lo anterior debe sumársele la presencia de un régimen de financiamiento –vigente desde 1981 hasta nuestros días– que ha posicionado lamentablemente al SES chileno como uno de los más onerosos del mundo, tras Corea del Sur, donde el costo de los estudios debe ser asumido, primordialmente, por las familias y los propios estudiantes a través de distintos créditos financieros.

Por otro lado, no deja de ser relevante que la cobertura en el SES ha experimentado un aumento notable en todos los quintiles (lo cual se explica en gran medida por el surgimiento de instituciones privadas desde 1981 en adelante) aun cuando persiste la brecha en el acceso y la permanencia al interior del sistema entre los estudiantes que provienen de sectores más vulnerables y estudiantes que provienen de familias más adineradas. Ello supone, evidentemente, un enorme desafío para las futuras políticas públicas que se diseñen para el sector. Pero el acceso al sistema por sí solo no garantiza al estudiantado educación de calidad dada la enorme heterogeneidad de instituciones que existe en Chile (en términos de calidad de la oferta, tamaño, rasgos del estudiantado que reciben, formación del profesorado, desarrollo de la investigación, etc.) y tomando en consideración que un conjunto importante de éstas aún no obtiene la acreditación (especialmente, a nivel de institutos profesionales y centros de formación técnica). Y, a nivel de universidades, a su turno, ha quedado en evidencia en el último tiempo la venta de algunas certificaciones a IES, situación que ha puesto en tela de juicio al sistema de aseguramiento de la calidad y algunas de las entidades que dan vida a éste.

Bibliografía

- **CEPAL** (2010). “Panorama Social de América Latina”. Santiago, CEPAL. <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/41799/P41799.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt>
- **Chile** (2005). “Texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República”. Ministerio Secretaría General de la Presidencia, en: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>
- **CNED** (2011). Programa de Posgrado. En:<http://posgrado.cned.cl>
- **El Mercurio** (2003). “Suplemento INDICES 2004. Tomo 3 de 3: Indicadores, números y datos sobre instituciones y carreras de educación superior”. Miércoles 19 de noviembre de 2003. Santiago, Empresa Periodística El Mercurio (Ed.).
- **Espinoza**, O. (2007). solving the equity/equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process. en *educational research*, 49, N°4 (December 2007), pp.343-363. London, England.
- **Espinoza**, O., **González**, L.E., et ál. (2006). Informe: “Educación superior en Iberoamérica. El caso de Chile.” Santiago, Cinda-Universia. En:http://www.cinda.cl/download/informes_nacionales/chile.pdf
- **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, n°2, pp.45-57. Valdivia, Universidad Austral. En: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n2/art03.pdf>
- **Espinoza**, O. & **González**, L.E. (2009). “Desarrollo de la Formación de Postgrado en Chile.” En *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol. 5 n° 13, (noviembre), pp.207-232. OEI-AECL. Buenos Aires, Argentina. En: http://www.revistacts.net/files/Volumen%205%20-%20n%C3%BAmero%2013/espinoza_gonzalez_editado.pdf
- **Espinoza**, O. & **González**, L.E. (2010). “Desarrollo de la formación de posgrado en Chile”. En: Lucas Luchilo (comp.). “Formación de posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impactos”, pp.87-116. Buenos Aires: Eudeba.
- **Espinoza**, O. & **González**, L.E. (2011a). “La crisis del sistema de educación superior chileno y el ocaso del modelo neoliberal”. En *Barómetro de Política y Equidad, Nuevos actores, nuevas banderas*, vol. 3, octubre, pp.94-133). Santiago, Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert. En: <http://www.fundacionequitas.org/descargas/barometro/barometro03.pdf>

- **Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza** (2011). SERVICIO PAIS. En: http://www.fundacionpobreza.cl/programa.php?id_programa=8
- **Futuro Laboral** (2011). “44 Carreras por Institución”. En: <http://www.futurolaboral.cl/fies/40index.php>
- **González, L.E., Espinoza, O. y Uribe, D.** (1998). “Disponibilidad y ocupabilidad de recursos humanos con estudios superiores en Chile. Informe de avance. Primera etapa”. Santiago, Mineduc.
- **INE, MIDEPLAN** (2005). “Estadísticas Sociales de los pueblos indígenas en Chile Censo 2002”. Santiago. Ministerio de Planificación Nacional - Programa Orígenes MIDEPLAN-BID.
- **INJUV** (2011). “Sexta Encuesta Nacional de Juventud”. En: http://www.injuv.gob.cl/injuv2010/encuestas_juventud
- **Meller, P., Lara, B. & Valdés, G.** (2009). “Comparación Intertemporal de Ingresos y Probabilidad de Empleo por Carrera, al Primer Año de Titulación”. Santiago, Ministerio de Educación. En: <http://www.futurolaboral.cl>
- **MINEDUC** (2009). “Compendio estadístico”. En: http://www.divesup.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=92&itemid=60
- **MINEDUC** (2010). “Futuro Laboral 2009-2010. Profesionales y Técnicos en Chile: Información Fundamental”. Santiago, Mineduc.
- **OCDE** (2011). “Panorama OCDE 2010”. Paris, OCDE.
- **UNESCO** (2008). “Conferencia Regional sobre Educación Superior de América Latina y el Caribe”. Cartagena de Indias, IESALC.
- **UNESCO** (2011). “Statistics. En: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableView/tableView.aspx>

Una revisión bibliográfica acerca de la elección de carrera en Chile en un contexto de inequidad: tensiones, reflexiones y desafíos

Evelyn Carrasco Salazar¹

Resumen

El artículo presenta una revisión bibliográfica respecto del tema de la elección de carrera en Chile, en el marco de una era global de rápidas transformaciones sociales, económicas y culturales y de una acentuada inequidad en el acceso y permanencia en la Educación Superior chilena. Se entregan algunos antecedentes que permiten sostener que los estudiantes de menores recursos tienen menos posibilidad de ingresar a este nivel educativo, y por ende, ven dramáticamente mermadas sus alternativas de elección vocacional. También se destaca la precariedad de políticas públicas que fortalezcan la orientación vocacional en los establecimientos educacionales. Una mirada panorámica a la investigación de la elección de carrera a nivel internacional permite reconocer la necesidad de mejorar la situación de nuestro país en cuanto a producción científica pertinente y actualizada.

Palabras clave: Elección de carrera, equidad, educación superior.

Bibliographical review of the degree program selection in Chile within an inequity context: stresses, thoughts and challenges

Abstract

This article presents a bibliographical review of the degree program selection in Chile within a global context of fast social, economic and cultural transformations, and of a marked inequity in the access to and continuity in the Chilean higher education system. Some information is given to maintain that low-income students are less likely to access to this education level, and thus, their alternatives for a vocationally-based choice are reduced. This article also emphasizes the precariousness of public policies aiming at strengthening vocational orientation within education institutions. A general view of the research carried out on degree program choice in other countries allows recognizing the need to improve the current situation of our country as far as up-to-date and relevant scientific production is concerned.

Keywords: degree program choice, equity, higher education.

¹ Licenciada y Doctorada en Psicología, Universidad de Chile, evecarrasco@gmail.com Fono: 2978 9733

1. Introducción

En las últimas décadas, la sociedad y su cultura han experimentado profundas y rápidas transformaciones respecto a la naturaleza del trabajo y, por ende, de las concepciones acerca de la vocación. Castells (2001) propone que la sociedad actual, llamada por él “informacional”, es producto de un proceso de cambio histórico significativo, caracterizado por una revolución de la tecnología de la información, que ha penetrado todo ámbito de la actividad humana. La sociedad informacional se distingue por una forma específica de organización social, en que “la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico”(Castells, 2001, p. 47). Asegura que “la forma tradicional de trabajo, basada en un empleo de tiempo completo, tareas ocupacionales bien definidas y un modelo de carrera profesional a lo largo del ciclo vital, se está erosionando de manera lenta pero segura” (Castells, 2001, p. 297). En nuestra era, los trabajadores son altamente vulnerables, independientemente de su cualificación, ya que el trabajo se ha vuelto cada vez más fragmentado y desagregado, con individuos aislados subcontratados en una red flexible. En este mismo sentido, Castells (1997) postula que estamos asistiendo a una “metamorfosis de la cuestión social”, en cuyo centro se encuentra el derrumbe de la sociedad salarial, que a lo largo del siglo XX había consolidado un conjunto de pro-

tecciones y coberturas garantizadas para los trabajadores. Nos hallaríamos hoy frente un desempleo persistente, una sistemática precarización del trabajo - que nutre la vulnerabilidad social de amplios grupos - y un déficit de lugares ocupables en la estructura social, lo que genera un volumen de individuos “supernumerarios” que no logran integrarse a la trama social. A juicio de este autor, todo ello evidentemente pone en peligro la cohesión social, pues reduce la histórica función integradora e identitaria del trabajo.

Desde la mirada clásica de la identidad, su configuración y el logro del sentimiento de mismidad es la tarea principal de la adolescencia. La pregunta implícita de este proceso era ¿quién soy yo? La identidad podía ser descrita fundamentalmente como una experiencia subjetiva, conectada con la vivencia interior de ser siempre el mismo de manera consistente a través del tiempo y a pesar de los múltiples cambios vitales. Era el resultado de una serie normativa de etapas y crisis que seguían una secuencia pre-establecida en el marco de una determinada cultura (Erikson, 1985). Sin embargo, en el contexto descrito, la secuencialidad lineal y la predictibilidad del futuro se han diluido. Krauskopf (2008) señala que ya no es posible pensar a los jóvenes como sujetos “en transición”, sino inscritos en el presente, realizando sus propias síntesis a partir de los modelos e ideales que el mundo adulto ofrece y reclamando para sí y a su modo la posibilidad de incidir.

Estas hondas tensiones obligan a repensar la orientación vocacional y su asesoramiento, considerando que, en este nuevo contexto, las carreras se dan de manera fragmen-

tada y no lineal; por ende, requieren de una orientación “de por vida” (Watts, 1999). A diferencia de lo que sucedía en el pasado, hoy la elección de una profesión no constituye un acto decisivo final que corona la salida de la escuela, sino que implica un proceso permanente a lo largo de la vida que requiere de una asesoría competente, que entregue información actualizada y de calidad (Andaur, Cartagena, Chávez, Ortega y Sandoval, 2009). Tomando en cuenta este panorama, UNESCO (2001) recomienda que la orientación sea entendida como un proceso continuo, que apoye a los individuos a conocer sus intereses y habilidades, con la finalidad de generar un proyecto vital y desarrollarlo, favorecer la suficiente flexibilidad para tomar decisiones, y transitar con fluidez entre la enseñanza y el trabajo. La presente revisión bibliográfica partirá por abordar la elección de carrera en Chile en el contexto de la inequidad en la Educación Superior (en adelante, ES). Luego, se tratarán los principales enfoques de la psicología vocacional. Posteriormente, se presentará brevemente la situación internacional de la investigación en el área. Se finaliza con algunas discusiones y conclusiones.

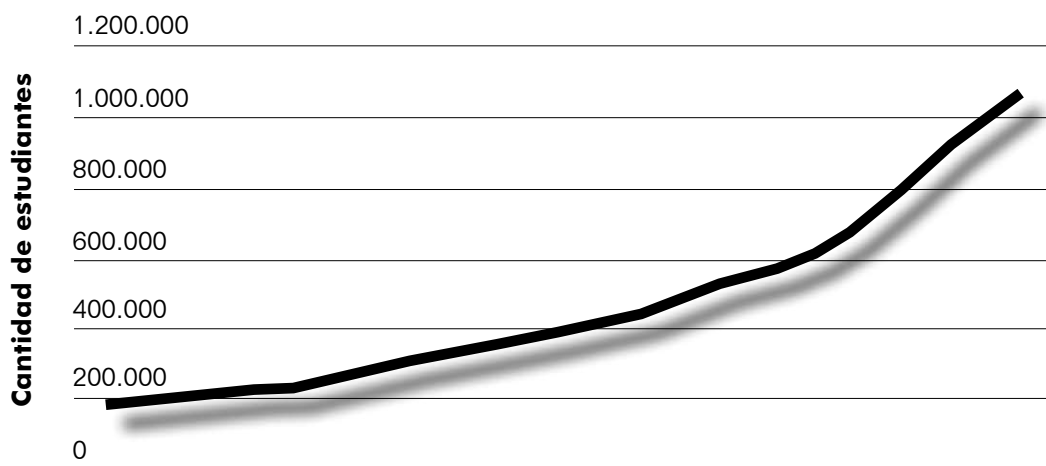
2. Equidad en la ES en Chile y sus encrucijadas para la orientación vocacional

El sistema educativo chileno ha sido caracterizado como un caso paradigmático de profunda inequidad, lo que repercute en una ES altamente segregada y desregula-

da (CESCC-OPECH, 2009; Kremerman, 2007; Latorre, González & Espinoza, 2009; Manzi, 2006; OCDE, 2009; Redondo, 2005). En efecto, si se analizan con detenimiento las dinámicas transformadoras de la dictadura, estas tuvieron en común el abandono por parte del Estado de su histórica función docente, y la asunción de un rol meramente subsidiario con escasa regulación. Se emprendieron profundos procesos de privatización en todos los niveles, incluyendo la ES, que favorecieron la configuración de un poderoso mercado controlador de la oferta y la demanda, resultando en la expansión y masificación del sistema (CESCC-OPECH, 2009). Es así como hasta el año 1980, solo existía un grupo de dos universidades estatales y seis privadas (Zapata, Tejeda y Rojas, 2011), sin embargo, a partir de la reforma educacional del año 1981 y a lo largo de dicha década, hubo una continua proliferación de instituciones privadas tales como universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. En la actualidad, se registran 60 universidades, 41 IP y 61 CFT (SIES, 2012). En el gráfico 1, puede apreciarse el impacto de este fenómeno en la matrícula de pregrado.

Sin embargo, a diferencia de lo que pudiera esperarse, esta masificación no ha redundado en un acceso más equitativo. Los resultados de la Encuesta CASEN (2011) muestran que la cobertura neta de ES entre 1990 y 2011 aumentó desde un 11,9% a 33,3% para los jóvenes entre 18 y 24 años de edad; pero mientras que para los jóvenes del 10% de menores ingresos la tasa de acceso se elevó desde un 3,8% a un 21,8%, para los jóvenes del 10% de mayores ingre-

GRÁFICO 1:
EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE PREGRADO EN CHILE (1984-2012)



AÑO	1984	1986	1988	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012
	184.4	207.3	226.6	245.5	281.0	321.3	358.2	393.5	435.8	501.3	560.6	634.9	769.5	940.1	1.065

PREGRADO

Fuente: SIES (2012). El gráfico muestra cantidad de estudiantes matriculados por año (en miles).

El aumento fue de un 40,3% a un 62,9%.

Con el retorno de la democracia, y durante la mayor parte de los gobiernos de la Concertación, el sistema atravesó por un segundo momento histórico de involucramiento estatal, pero con permanencia del mercado como oferente de buena parte de la ES. Según Brunner (2010), se observa en el desarrollo histórico de las tres últimas décadas una asimetría en cuanto a la madurez del sistema chileno, con un permanente protagonismo de las instituciones de educación terciaria y del mercado por sobre la labor del Estado. Esto ha generado, por un lado, un énfasis en los niveles de em-

pleabilidad de ciertas carreras profesionales como única variable relevante del proceso de elección vocacional de los estudiantes secundarios, y por otro, un papel creciente de la publicidad como efecto diseminador de la oferta, en desmedro de mecanismos públicos de orientación profesional y vocacional.

El enorme crecimiento de la matrícula y la sostenida incorporación de estudiantes de bajo nivel socioeconómico a la ES, han visibilizado la problemática de la equidad y la igualdad de oportunidades con que los estudiantes acceden y permanecen en este nivel educativo (Donoso y Schiefel-

bein, 2007). Según datos de MINEDUC, la tasa promedio de retención al primer año alcanzaba el 69,9% para la cohorte 2008, es decir, prácticamente un 30% de los estudiantes nuevos desertaron, cifra que empeora si se observa el segundo año, con un 43,3% de deserción (SIES, 2010). En diversos estudios (Canales y De los Ríos, 2007; Centro de Microdatos Universidad de Chile, 2008; González, 2005; González y Uribe, 2002), se establece que una de las causas relevantes de la deserción universitaria en nuestro país es el bajo interés vocacional del estudiante por la carrera a la que ha ingresado. Entre los problemas vocacionales más comunes destacan el no quedar en la carrera de preferencia y dificultades en el acceso a información y orientación (Centro de Microdatos Universidad de Chile, 2008).

La falta de equidad en cuanto a las posibilidades de elección de carrera ha sido señalada por diversos autores del medio nacional. Rodríguez (2012, p. 130) postula que: “en la educación superior chilena no hay libertad de elección salvo para los miembros de los grupos altamente privilegiados desde la perspectiva social y económica”. En efecto, los estudios disponibles muestran que los estudiantes más desfavorecidos socioeconómicamente, parten con clara desventaja en el camino hacia las universidades (OCDE, 2009). Variables tales como el ingreso del grupo familiar, la dependencia del centro escolar de origen, los resultados SIMCE y la escolaridad de los padres, entre otros, son determinantes en los puntajes PSU que alcanzan los jóvenes, lo que a su vez restringe su abanico de elección (Contreras, Corbalán y Redon-

do, 2007; Koljatic y Silva, 2010; Rodríguez, 2012; Valdivieso, Antivilo y Barrios, 2006). Pérez, Ortiz y Parra (2011) ilustran esta situación mediante el análisis de los colegios que ocupan el Top-60 de puntajes promedio PSU (Lenguaje y Matemática). Siguiendo su comparación pero con la actualización de los datos según admisión 2012, se aprecia que el 96,7% de estos colegios son particulares pagados, mientras que solo el 1,7% son municipalizados. Además, dentro del listado únicamente hay liceos científico-humanista diurnos (DEMRE, 2012). En esta misma línea, en 2011 DEMRE informó la evolución del porcentaje de alumnos que lograban 450 puntos promedio - mínimo para poder acceder al sistema unificado de postulación - entre los años 2008 a 2010, por dependencia. En la tabla 1 se muestran los datos. Como se observa, cada año los egresados de liceos municipales tuvieron menores probabilidades de postular que los de establecimientos particulares.

Por otra parte, el gráfico 2 refleja la evolución de la cantidad de estudiantes por dependencia en cada etapa de selección universitaria para la admisión 2013, evidenciándose la abrupta caída que experimenta el indicador en los liceos municipales al final del proceso, alterándose dramáticamente la distribución original de la inscripción PSU (DEMRE, 2013).

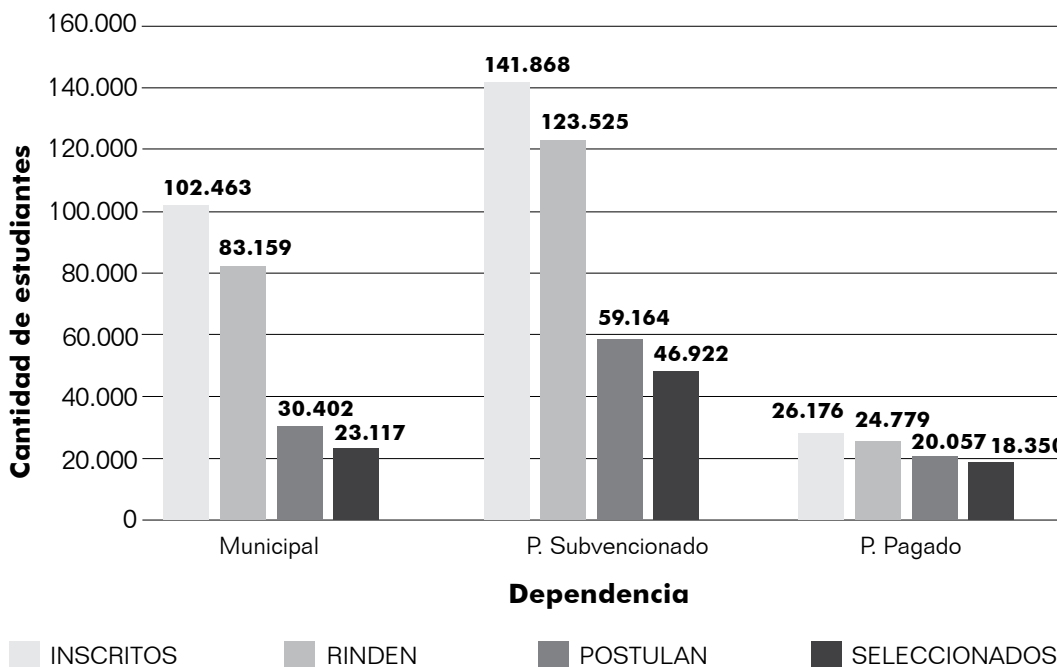
Por su parte, Koljatic y Silva (2010) afirman que el cambio de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) a la PSU ha perjudicado a los estudiantes vulnerables, ya que ha aumentado la brecha que los separa de los jóvenes provenientes de colegios particulares.

TABLA 1:
PUNTAJES MAYORES O IGUALES A 450 PUNTOS POR DEPENDENCIA

DEPENDENCIA	Admisión 2008			Admisión 2009			Admisión 2010		
	Rinden	>=450	%	Rinden	>=450	%	Rinden	>=450	%
Municipal	88.029	50.709	57,6	98.843	57.142	57,81	102.560	58.957	57,49
P. Subvencionado	102.720	72.003	70,1	116.497	81.976	70,37	121.983	86.088	70,57
P. Pagado	24.765	23.206	93,7	25.342	23.785	93,86	25.037	23.526	93,96
Sin información	1.367	777	56,84	1.436	907	63,16	2.037	1.311	64,36
TOTAL	216.881	146.695	67,64	242.118	163.810	67,66	251.617	169.882	67,52

Fuente: DEMRE (2011).

GRÁFICO 2:
CANTIDAD DE ESTUDIANTES EN CADA FASE DEL PROCESO DE ADMISIÓN
POR DEPENDENCIA (ADMISIÓN 2013)



Fuente: Elaboración propia, en base a datos DEMRE (2013)

Por lo tanto, a pesar de que la PSU pretendió dar mayor igualdad de oportunidades en la admisión al alinearse con el currículo de Enseñanza Media, a juicio de Pérez (2011), a estas alturas es necesario preguntarse por la legitimidad de su uso, considerando que los liceos municipales presentan importantes dificultades para enseñar el currículo nacional completo (OCDE, 2009).

El problema de equidad en la elección de carrera se agudiza cuando se analiza la salida de los estudiantes terciarios al mundo laboral. Un estudio de Núñez y Gutiérrez (2004) realizado en Ingeniería Comercial en la Universidad de Chile, muestra que la clase social, entendida como la historia socioeconómica de origen de los individuos, es un factor determinante en las remuneraciones que reciben los sujetos una vez insertos en el mercado laboral. Se encontraron brechas considerablemente más altas entre clases que las reportadas en la literatura para género, raza y apariencia física. Además, su peso sobre las remuneraciones es mayor que el del desempeño académico obtenido en la Universidad.

En este marco, las posibilidades concretas de elegir con libertad se encuentran muy limitadas por el nivel socioeconómico. La falta de equidad también afecta los niveles de calidad de la orientación vocacional que reciben los jóvenes en sus escuelas. Lagos y Palacios (2008) detectaron diversas dificultades en liceos de nivel socioeconómico bajo, tales como: carencia de una normativa concreta que regule las funciones del orientador, programas de formación de orientadores que no abarcan todas las competencias internacionalmente

sugeridas para este profesional, poco contacto de los orientadores con el mundo laboral, baja cobertura de orientación en la escuela y escasa coordinación con el resto de los profesores. Asimismo, en los marcos curriculares vigentes para la educación chilena solo existen lineamientos para la orientación educativa (entendida ampliamente) para los niveles de primero a sexto básico (MINEDUC, 2013); en tanto, para la Enseñanza Media únicamente se menciona la relevancia de la orientación en tercero medio para la definición de los planes diferenciados y en el proceso de elección de carrera de los alumnos. Según McWhirter y McWhirter (2012) uno de los principales problemas que presenta la orientación vocacional en nuestro sistema es que la falta de monitoreo de lo que los liceos hacen incrementa peligrosamente la posibilidad de que se entregue información desactualizada o poco precisa y se reproduzcan estereotipos de género y de clase social que afecten la elección.

Lamentablemente, en Chile existe escaso desarrollo de áreas como la psicología vocacional y la orientación en los ámbitos de investigación, preparación profesional de orientadores, práctica profesional y políticas públicas, entre otros (Andaur et al., 2009; Márquez, Marcone y Muñoz, 2005; McWhirter y McWhirter, 2012). Un asunto interesante para el análisis radica en el predominio de puntos de vista individualistas y/o economicistas en la orientación vocacional en Chile, en detrimento de una mirada más contextualizada. Ello es preocupante, dado el rol que podrían tener profesionales e investigadores en el develamiento de cómo las prácticas de apoyo vocacional pueden aportar a la mantención de las inequidades o, en cambio, favorecer transformaciones

sociales (McWhirter y McWhirter, 2012).

En respuesta a la problemática de desigualdad en la educación, durante las últimas décadas se ha generado una serie de movimientos estudiantiles secundarios y universitarios que han buscado poner en la agenda los temas educativos, especialmente la falta de calidad y equidad del sistema. Es así como el 2006 se produjo lo que los medios de comunicación denominaron “la rebelión pingüina”, en que reclamos puntuales en algunos colegios se convirtieron en el detonante para un movimiento estudiantil que, a nivel nacional, demandaba el fin de la LOCE y mejoras sustantivas a la calidad y equidad de la educación (OPECH, 2009). La respuesta del gobierno de la época fue la promulgación de la Ley General de Educación, que no modificó sustancialmente la estructura del sistema educacional (OPECH, 2008). El año 2011 volvió a producirse un movimiento estudiantil a nivel nacional, apoyado fuertemente por otros actores sociales y también por la opinión pública (González y Espinoza, 2011). Los dos énfasis transversales que articulaban al movimiento fueron el fortalecimiento de la educación pública y el inmediato fin del lucro en la ES (García-Huidobro, 2011). A pesar de que, tal como ya se ha señalado, la cobertura en este tipo de educación ha aumentado considerablemente, la mala calidad de la enseñanza y las falencias en los sistemas de financiamiento, entre otros, han generado el descrédito de las instituciones y un alto endeudamiento de las familias (Nummi, 2011). Cabe mencionar que una de las fuentes de malestar de los jóvenes radicó en el incremento explosivo en

la oferta de profesionales, que ha generado un preocupante impacto en la empleabilidad (González y Espinoza, 2011).

3. Elección de carrera: diversidad de enfoques teóricos

Hasta hoy, no existe un enfoque único dentro de la psicología vocacional. Una de las dificultades visibles radica en que no es posible hablar de “teorías vocacionales”; se trataría más bien de elaboraciones conceptuales más o menos completas y de sistemas de asesoría profesional. (Rivas, 1989). Los grandes estudios acerca de la conducta vocacional se dividen en dos categorías: una en la que predomina la dimensión personal, es decir, que enfatiza la responsabilidad y el control que el propio sujeto tiene en su comportamiento; la otra recalca la dimensión socio-estructural, haciendo primar aspectos sobre los que el sujeto no tiene control, tales como demanda y oferta laboral, prestigio, movilidad social, oferta de vacantes, empleabilidad, incidencia de los avances tecnológicos, etc. Estos enfoques han sido desarrollados al alero de disciplinas tales como la sociología, la psicología social y la economía (Castaño, 1983; Rivas, 1998, 2007). Autores como Castaño (1983) y Martínez (1998) plantean una tercera categoría, que denominan “enfoques interactivos”, que postulan que la conducta y el desarrollo vocacional son el resultado de la interacción de factores individuales y ambientales. Desde esta perspectiva, se consideran elementos tales como las rela-

ciones sujeto-escuela y las relaciones entorno sociodinámico-escuela, entre otros. Hallamos aquí la mayoría de los enfoques evolutivos clásicos, con autores como Ginzberg y Super, así como los modelos socio-cognitivos más actuales.

En la actualidad, recopilaciones de las corrientes teóricas principales destacan algunos desarrollos, que son presentados sintéticamente en la Tabla 2. A modo de resumen, cabe señalar que, a medida que se avanza en la revisión de la investigación acerca de la elección de carrera se aprecia mayor intención de, por una parte, integrar los factores psicogénicos y sociogénicos implicados, y por otra, suministrar modelos teóricos descriptivos y explicativos de la elección de carrera (Mosteiro, 1997; Rivas, 2003). Los estudios más recientes incluyen factores de corte socio cognitivo y aspectos contextuales considerados como necesarios para comprender (y aun explicar) las decisiones vocacionales de los jóvenes. Es así como hoy en la literatura especializada, podemos encontrar diferentes estudios que toman como eje el desarrollo individual, aunque a diferencia de las teorías evolutivas clásicas, plantean que no puede pensarse en una única forma de evolución de carácter universal, dado que se producen variaciones importantes según los contextos sociales y culturales.

4. Panorámica de las investigaciones desarrolladas en el área

La revisión preliminar de resúmenes de artículos que abordan la elección de carrera (*career choice*), producidos durante los últimos cinco años, mediante una búsqueda

realizada entre los meses de agosto y octubre de 2013, permite apreciar los siguientes elementos centrales²:

- A nivel internacional, existen 49 artículos que tratan la elección de carrera. De ellos, un 34,7% se producen en Europa, 20,4% en Estados Unidos, 20,4% en América Latina y el Caribe, 14,3% en Asia, 6,1% en Oceanía y 4,1% en África.
- Del total, la gran mayoría son artículos empíricos. Solo uno es de revisión teórica.
- El país latinoamericano que tiene más artículos publicados es Brasil (4 artículos, de un total de 9). Otros países tienen solo un artículo: Argentina, Chile, Colombia, Cuba y México.
- De los temas abordados, un 36,7% son sobre factores generales que determinan la elección de carrera, 14,3% sobre desarrollo de carrera, 10,2% sobre motivación, 8,2% acerca de percepciones y actitudes frente a carreras, 6,1% de intereses, 6,1% de toma de decisión, 6,1% sobre intervenciones vocacionales, 4,1% sobre estrés o *burnout* relacionado, 2,0% sobre satisfacción, 2,0% acerca de expectativas, 2,0% de proactividad y 2,0% de compromiso de carrera.
- De los estudios que abordan los factores generales de carrera, un 22,2% se centra en el rol de las experiencias en la carrera, 16,7% en el rol del contexto familiar y social, 16,7% en valores y actitudes, 11,1% en

² Las bases de datos consultadas fueron: Academic Search Complete, Ingenta Connect, Professional Development Collection (EBSCO), Psychology & Behavioral Sciences Collection (EBSCO), Science Citation Index Expanded (ISI), Science Direct Journals, Scopus, Wiley Inter Science eJournals y Scielo (en el caso de países latinoamericanos y del Caribe).

TABLA 2.
SÍNTESIS DE ENFOQUES EN LA PSICOLOGÍA VOCACIONAL

Enfoque	Autor (es)	Ejes teóricos
Rasgo - factor	F. Parsons J. Holland R. V. Dawis y L. Lofquist	Medición de dimensiones descriptivas estables del comportamiento, importantes para el desempeño profesional. Se centra en las diferencias individuales y grupales, y el desarrollo de instrumentos psicométricos.
Psicodinámico	A. Brill E. Bordin A. Roe R. Boholavsky	El problema vocacional es subsidiario al análisis global del comportamiento y de los conflictos intrapsíquicos del sujeto, basado en las experiencias infantiles primarias y el desarrollo de la subjetividad.
Rogeriano	C. Rogers	Se centra en los procesos de comunicación interpersonal, la aceptación incondicional y el desarrollo de la libertad y la afectividad.
Evolutivo	E. Ginzberg D. R. Tiedemen y R. P. O'Hara D. Super	Resalta la dimensión temporal de la conducta vocacional, que se encontraría inserta en el desarrollo psicológico entendido como un continuo. Las conductas vocacionales estarían organizadas en períodos evolutivos según la edad de los sujetos.
Socio-cognitivo	F. Rivas G. Peterson, J. Sampson, J. Lenz y R. Reardon R. Lent, S. Brown y G. Hackett	El ser humano va construyéndose a sí mismo a partir de significaciones personales que elabora a partir de sus vivencias. El sujeto es activo en la construcción de su carrera, siendo las creencias un concepto clave de estos enfoques.
Posmoderno	L. Gottfredson M. Savickas R. Young, L. Valach y A. Collin	Se centran en la comprensión, no en el establecimiento de causa-efecto. Su foco está en los propósitos, valores y significados que lo sujetos construyen, y que no pueden ser concebidos fuera de sus contextos.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Brown (2002), Castaño (1983) y Rivas (1998).

deuda e ingresos, 5,6% en variables socio-demográficas, 5,6% en variables cognitivas, 5,6% en historias de vida, 5,6% en violencia doméstica y 5,6% en género. El resto no está especificado en el resumen.

- Un elemento llamativo es que –de los 49 estudios– solo el 22,4% explicita su enfoque teórico en el resumen. Las teorías mencionadas son: teoría social cognitiva de desarrollo de carrera (SCCT), teoría expectativa-valor, anclajes de carrera de Schein, análisis racional, teoría de construcción de carrera de Savickas, teoría socioecológica, teoría de procesamiento de la información, teoría estratégica de toma de decisiones y la teoría de la utilidad de atributos múltiples.
- Respecto a la metodología, la mayoría son cuantitativos (65,3%). Un 10,2% son cualitativos y un 10,2% son mixtos. El resto no lo explicita en el resumen.
- En cuanto al tipo de población de estudio, la mayoría se centra en estudiantes universitarios de pregrado (53,1%). El 12,2% es con estudiantes secundarios, el 12,2% mixto (ambos tipos de estudiante), el 10,2% con trabajadores, el 2,0% con directores de programas de estudio, el 4,1% con otro tipo de población y un 6,1% no lo explicita en su resumen.
- Respecto al tipo de revista en que se publican estos artículos, el 22,4% se encuentra en revistas de Educación Superior, 20,4% en Medicina y Salud, 20,4% en Orientación, 16,3% en Psicología y Ciencias Sociales, 14,3% en Educación (general), 4,1% en Administración y 2,0% en Familia.

Esta sucinta revisión permite formarse

una panorámica general de la situación de la investigación actual sobre elección de carrera. Sobresale la menor cantidad de producción sobre el tema en América Latina y el Caribe en comparación con los países europeos y Estados Unidos, lo que se relaciona - además de los recursos disponibles para la investigación - con los niveles de matrícula en Educación Terciaria, que son mucho mayores en Europa y Estados Unidos (UNESCO, 2006). La revisión arroja además que la mayoría de los estudios se sitúa en el terreno de lo sociocognitivo. En esta línea, según Brown (2002), en las últimas décadas se aprecia un interesante crecimiento de investigaciones enmarcadas específicamente en la teoría social cognitiva de carrera (SCCT). Este modelo -basado en la teoría de Bandura- ha sido articulado a partir de la década de los noventa principalmente por Robert Lent, Gail Hackett y Steven Brown, psicólogos estadounidenses que proponen como factores de incidencia en la elección los de tipo personal (p. ej.: predisposiciones, género, raza, discapacidad), contextual (apoyo, obstáculos e influencias) y experiencial o de agencia personal (autoeficacia, expectativas de resultado, intereses y metas) (Blanco, 2007; Cupani & Pérez, 2006; Lent & Brown, 2006; Lent, Hackett & Brown, 2004; Lent, Paixao, Da Silva & Leitao, 2010; Tracey, 2010). Esta teoría se centra en el proceso a través del cual se forman los intereses académicos y profesionales, se toman decisiones y se obtiene éxito en la escuela o el trabajo. En sus aplicaciones prácticas, busca ser de utilidad especialmente para facilitar los procesos de transición entre escuela y trabajo.

Estos autores postulan que dicho tránsito no debiera ser entendido como un evento aislado, sino más bien como un proceso que ocurre paulatinamente durante la escuela y los años subsiguientes, por lo que las investigaciones e intervenciones asociadas a la orientación, debieran distribuirse durante la escolaridad y continuar hasta el ingreso al trabajo (Lent, Hackett & Brown, 2004).

En este modelo, existe un segmento de relaciones causales que se conciben como núcleo del proceso, a saber: autoeficacia, expectativas de resultado, intereses y metas u objetivos seleccionados, todas variables de agencia. La percepción de capacidad para realizar una actividad (autoeficacia), en conjunto con la creencia de que las consecuencias serán favorables (expectativas de resultado), determinan el desarrollo de intereses y de metas. A su vez, de este núcleo se derivan ciertas acciones y logros (dominios). Además, existen otras variables, de carácter personal y contextual, que afectan el proceso; asimismo, los logros obtenidos pasan a formar parte de las experiencias de aprendizaje que retroalimentan el proceso (Blanco, 2009). En el caso específico del proceso de elección de carrera, el modelo se mantiene, aunque en este caso la meta u objetivo sería, precisamente, escoger una de las alternativas académicas que se asocian a los intereses; las acciones, todas aquellas orientadas a hacer la elección; y los logros, todos aquellos derivados de la elección, por ejemplo aprobación o fracaso académico (Olaz, 2003).

En general, se trata de un modelo con validación empírica y con aplicaciones prácticas en diversas partes del mundo y en diferentes niveles educativos. Su metodo-

logía de investigación es principalmente transversal y cuantitativa, con uso de técnicas estadísticas, tales como modelos de ecuaciones estructurales (SEM). El modelo SCCT puede proveer un marco general de interés para el estudio de los factores que inciden en la elección de carrera, debido a que cuenta con evidencia empírica internacional, integra diversos aspectos involucrados en la elección de carrera y facilita una visión actualizada del fenómeno.

Discusión y conclusiones

A modo de conclusión, puede establecerse que la situación de la psicología vocacional en Chile - y sus aplicaciones mediante sistemas de orientación vocacional y profesional- es bastante precaria. Por una parte, a nivel de formación académica, se aprecia que, al año 2012, solo había tres programas universitarios de postgrado (únicamente uno acreditado) y tres de postítulo en orientación o consejería vocacional (CNED, 2012). Por otra parte, en el plano de políticas públicas de educación, la revisión de las Bases Curriculares de Enseñanza Media evidencia que no existen objetivos ni lineamientos para las acciones asociadas a la orientación vocacional y profesional en este nivel educativo, a pesar de que los estudiantes deben hacer importantes elecciones vinculadas con su futuro académico y laboral, tales como escoger entre una formación científico-humanista o técnico-profesional, tomar un plan diferenciado y decidir entre diversas alternativas académicas

a su egreso. Esta carencia es el resultado de la concepción subyacente al diseño de políticas públicas que privilegia el enfoque económico y tecnocrático desde un paradigma eminentemente materialista (Joinnant y Güell, 2011; Lahera, 2002). Para Andaur et al. (2009), la orientación vocacional tiene desafíos relevantes: definir lineamientos y propuestas claras en todos los ciclos, definir una institucionalidad que transversalice la orientación desde la educación al mundo del trabajo, generar nuevos modelos de formación de orientadores apuntando al desarrollo de nuevas competencias, mejorar los sistemas de información para la toma de decisiones de los individuos y crear sistemas de orientación específicos para sectores que sufren marginación.

Por último, en cuanto a investigación, en la revisión de la literatura científica chilena de la última década se registran ciertas líneas de desarrollo referidas a diversos tópicos de ES; sin embargo, no existe suficiente desarrollo teórico o empírico respecto de la temática específica de elección de carrera. En años recientes, se aprecia cierto interés por este tema, abordado desde diferentes perspectivas, tales como género, motivaciones, equidad o consumo (Avendaño y González, 2012; González, 2007; Hernández y Paredes, 2007; León, 2010; Mizala, Hernández y Makovec, 2011; Paulus, Geofroy, Torres y Mendoza, 2010; Rebolledo y Peña y Lillo, 2006). A pesar de ello, sigue siendo un área insuficientemente trabajada desde el quehacer investigativo.

El vacío en el que actualmente se halla este ámbito en sus planos teórico y práctico, se

torna más preocupante aún si se consideran las tensiones en las que se encuentra inmersa la ES en nuestro país. Los movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011 develaron las enormes problemáticas del sector, específicamente el menoscabo de la educación pública, la inequidad en el acceso, el lucro, las irregularidades en los sistemas de acreditación y la desregulación de la oferta/demanda de profesionales, que afecta de manera relevante a ciertas carreras y que ha deteriorado la empleabilidad de las mismas (González y Espinoza, 2011; OCDE, 2009). En ese escenario, la incertidumbre se apodera de los estudiantes y sus familias, incrementando la confusión, la desinformación y la desconfianza en torno a la elección de carrera.

Un punto crucial dice relación con los niveles de segregación y exclusión que caracterizan el sistema educacional chileno en todos sus niveles, y la repercusión que ello está teniendo en las decisiones vocacionales de los estudiantes. En este sentido, la ausencia de políticas públicas claras, la falta de capacitación adecuada de profesionales, la escasa mediación en las escuelas y la percepción social de que la decisión vocacional solo requiere información y no formación, pueden estar actuando de manera cómplice en la reproducción de un sistema inequitativo e injusto. A la luz de esta realidad, es importante desarrollar estudios en Chile que permitan aproximarse a los procesos involucrados en la elección de carrera juvenil, tanto respecto a los determinantes de la elección, como al mundo subjetivo de creencias, significados y valoraciones construidas por los estudiantes.

Bibliografía

- **Andaur, R., Cartagena, E., Chávez, P., Ortega, D. y Sandoval, M.** (2009). Orientación profesional y sistemas de información: desafíos para Chile. *Revista de Orientación Educativa*, 23(43), 15-54.
- **Avendaño, C. y González, R.** (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 21-33.
- **Blanco, A.** (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. *Revista de Educación*, 35, 423-445.
- **Brown, D.** (2002). *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- **Brunner, J.** (2010). El lugar del mercado en el presente y futuro de la educación superior chilena. En: López y Rivarola (Ed.) *La Universidad ante los desafíos del siglo XXI*. Revista Paraguaya de Sociología, 765-836.
- **Canales, A. & De los Ríos, D.** (2007) Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 173-201.
- **Castaño, C.** (1983). *Psicología y orientación vocacional*. Madrid: Ediciones Marova.
- **Castel, R.** (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- **Castells, M.** (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura, volumen 1*. México D.F.: Siglo XXI.
- **Centro de Microdatos de Universidad de Chile** (2008). *Informe Ejecutivo. Estudio sobre las causas de la deserción universitaria*, Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/sies/File/ESTUDIOS/ENCARGADOS/informe_ejecutivo_causas_desercin_universitaria.pdf
- **CESCC-OPECH** (2009). *Acceso a la educación superior: el mérito y la (re) producción de la desigualdad*. Recuperado de <http://www.opech.cl/inv/analisis/acceso.pdf>
- **CNED** (2013). *Índices: Oferta posgrados 2013*. Recuperado de http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionGeneral/noticias/155_Noticia.pdf
- **Contreras, M., Corbalán, F. y Redondo, J.** (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5), 259-263. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Estudio_sobre_la_PSU_Contreras_

Corbalan_Redondo.pdf

- **Cupani, M. & Pérez, E.** (2006). Metas de elección de carrera: contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria*, 23(1), 81-100.
- **Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo DEMRE** (2011). *Promedio Lenguaje y Comunicación y Matemática. Puntajes mayores o iguales a 450 puntos (procesos admisión 2008 – 2010)*. Recuperado de <http://www.demre.cl/estadisticasP2010.htm>
- **Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo DEMRE** (2012). *Promedio Lenguaje y Comunicación y Matemática y Pruebas Obligatorias y Electivas*. Recuperado de <http://www.demre.cl/estadisticasP2012.htm>
- **Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo DEMRE** (2013). *Proceso de admisión 2013. Etapa de selección*. Recuperado de <http://www.demre.cl/estadisticasP2013.htm>
- **Donoso, S. & Schiefelbein, E.** (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n1/art01.pdf>
- **Erikson, E.** (1985). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- **García-Huidobro, J.** (2011). *Movilizaciones estudiantiles, un intento de interpretación*. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_35/pdf/actualidad35.pdf
- **González, B.** (2007). *Desigualdad Social, Género y Educación Superior en Chile. ¿Elección educativa adscrita a la función social materna o Independencia de género?* Recuperado de <http://www.cips.cl/contenidos/soc/SOC-02.pdf>
- **González, L.** (2005). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. En: Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319033299_01.pdf
- **González, L. y Espinoza, E.** (2011). La educación superior en Chile. *Revista El Pensamiento Universitario*, 22, 111-120. Recuperado de <http://www.ascun.org.co/index.php?idcategoria=3865#>
- **González, L. y Uribe, D.** (2002). Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones. *Revista Calidad en la Educación*, 17, 75-90
- **Hernández, L. y Paredes, R.** (2007). Restricciones económicas en la decisión de continuar estudios superiores técnicos o profesionales. *Revista Calidad en la educación*, 27, 238-261.

- **Jenschke**, B. (1999). El rol preponderante de la orientación vocacional al final del siglo. *Orientación y Sociedad*, 1. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1851-88931999000100005
- **Jenschke**, B. (2004). Orientación para la Carrera, Desafíos para el Nuevo Siglo bajo una perspectiva internacional. *Orientación y Sociedad*, 4, 1-14. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v4/v4a02.pdf>
- **Joignant**, A. y **Güell**, P. (2011). *Notables, tecnócratas y mandarines. Elementos de sociología de las élites en Chile (1990-2010)*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Koljatic, M. y **Silva**, M. (2010). *Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. Estudios Públicos*, 120, 125-146. Recuperado de http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4743.html#.UqULWr2mnlU
- **Krauskopf**, D. (2008). Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, 167-182.
- **Kremerman**, M. (2007). *El desalojo de la universidad pública*. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/el_desalojo_universidad.pdf
- **Lagos**, F. y **Palacios**, F. (2008). Orientación Vocacional y Profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico. *Revista Calidad en la Educación*, 28, 204-243.
- **Lahera**, E. (2002). *Introducción a las Políticas Públicas*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- **Latorre**, C., **González**, L. y **Espinoza**, O. (2009). *Equidad en educación superior*. Recuperado de http://www.reformaeducacional.cl/wp-content/uploads/2011/05/LIBRO-Equidad-_educ_sup_.pdf
- **Lent**, R. & **Brown**, S. (2006). On Conceptualizing and Assessing Social Cognitive Constructs in Career. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12-35. Recuperado de <http://xa.yimg.com/kq/groups/23155631/1437248768/name/On+Conceptualizing+and+Assessing+Social+Cognitive+Constructs+in+Career+Research.+A+Measurement+Guide.PDF>
- **Lent**, R., **Hackett**, G. y **Brown**, S. (2004). Una perspectiva Social Cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar*, 4, 1-22.
- **Lent**, R., **Paixao**, M., **Da Silva**, J. y **Leitao**, L. (2009). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 244–251.
- **León**, M. (2010). *Factores que condicionan la elección de una carrera universitaria por parte de los alumnos de último año de secundaria en Chile*. (Tesis de Doctorado en Marke-

ting, Operaciones y Finanzas, Universitat Ramon Llull). Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9183/LEON_Tesis_Doctoral.pdf?sequence=1

– **Manzi, J.** (2006). El acceso segmentado a la educación superior en Chile. En: Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la inclusión en la Educación Superior*. Recuperado de http://www.fundacionequitas.org/archivo.aspx?cod_idioma=ES&id=20

– **Márquez, P., Marcone, R. y Muñoz, A.** Diagnóstico sobre la Formación de Orientadores en Chile. En: Seminario Internacional de orientación vocacional y laboral (2º, 2005, Santiago, Chile). Una nueva formación para orientadores. Santiago, Chile, Chilecalifica, 2005. Pp. 24-39.

– **Martínez, M.** (1998). Orientación Vocacional y Profesional. *Papeles del Psicólogo*, 71. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=794>

– **McWhirter, E. y McWhirter, B.** (2012). Critical perspectives on adolescent vocational guidance in Chile. *Journal of career development*, 39 (4), 386-404.

– **MINEDUC** (2013). *Bases curriculares de la educación básica – Orientación*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=346

– **Ministerio de Desarrollo Social**, Observatorio Social, Encuesta CASEN 2011. Recuperado de www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/observatorio/casen/

– **Mizala, A., Hernández, T. y Makovec, M.** (2011). *Determinantes de la elección y deserción en la carrera de Pedagogía*. Recuperado de http://www.educacion2020.cl/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=210&Itemid=55

– **Mosteiro, M.** (2007). *El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos*. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6622/1/RGP_1-28.pdf

– **Nummi, F.** (2011). *La educación no se vende, se defiende*. Recuperado de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:491864/FULLTEXT01.pdf>

– **Núñez, J. y Gutiérrez, R.** (2004). *Classism, discrimination and meritocracy in the labor market: the case of Chile*. Recuperado de <http://www2.facso.uchile.cl/sociologia/1060225/docs/chile/nunez.pdf>

– **OCDE** (2009). *La educación superior en Chile*. Recuperado de <http://www.jornadasdiscusioninterna.uchile.cl/wp-content/uploads/documentos/informe-oecd-bm.pdf>

– **Olaz, F.** (2003). Modelo Social Cognitivo del Desarrollo de Carrera. *Evaluar*, 3, 15-34. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/605/574>

- **OPECH** (2008). *¿Por qué la Ley General de Educación no mejora el sistema educativo en sus pilares?* Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/pk_lge_no_solucion.pdf
- **OPECH** (2009). *De actores secundarios a estudiantes protagonistas*. Recuperado de <http://www.opech.cl/Libros/doc5.pdf>
- **Paulus, N., Geoffroy, E., Torres, R. & Mendoza, M.** (2010). *Descripción de criterios presentes en la selección de instituciones y carreras de educación superior, y su segmentación por género*. Recuperado de <http://www.cedus.cl/files/Descripci%C3%B3n%20de%20criterios%20presentes%20en%20la%20selecci%C3%B3n%20de%20instituciones%20y%20carreras%20de%20educaci%C3%B3n%20superior,%20y%20su%20segmentaci%C3%B3n%20por%20g%C3%A9nero.pdf>
- **Pérez, C., Ortiz, L. y Parra, P.** (2011). Prueba de Selección Universitaria, rendimiento en enseñanza media y variables cognitivo-actitudinales de alumnos de Medicina. *RECS Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 8 (2), 120-127. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol822011/artinv8211e.pdf>
- **Rebolledo, L. y Peña y Lillo, M.** (2006). *Elección de carreras universitarias y género en el caso de Trabajo Social e Ingeniería*. (Tesis de Magíster en Estudios de Género y Cultura en América Latina, mención en Ciencias Sociales, Universidad de Chile). Recuperado de http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2006/arredondo_m/html/index-frames.html
- **Redondo, J.** (2005). El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última década*, 22, 95-110.
- **Rivas, F.** (1989). El asesoramiento vocacional como relación de ayuda técnica. Reflexión teórica y resultados de investigación. *Papeles del Psicólogo*, 39 y 40. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=400>
- **Rivas, F.** (1998). *Psicología Vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- **Rivas, F.** (2003). Conducta y Asesoramiento Vocacional en la Adolescencia. *Papeles del Psicólogo*, 84, 18-34.
- **Rivas, F.** (2007). ¿Conducta y Asesoramiento Vocacional en el mundo de hoy? *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (1), 5-14. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?171>
- **Rodríguez, E.** (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente? *Ingeniare Revista chilena de ingeniería*, 20 (1), 126-135. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v20n1/art13.pdf>
- **SIES** (2010). *Matrícula de Pregrado de Educación Superior*. Recuperado de <http://>

www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Retencion/retencion_pregrado_cohorte_2009_sies2010.pdf

- **SIES** (2012). *Informe sobre Retención de Primer año de las carreras: Cohorte de Ingreso 2009 (Proceso SIES 2010)*. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Retencion/retencion_pregrado_cohorte_2009_sies2010.pdf
- **Tracey**, T. (2010). Relation of interest and self-efficacy occupational congruence and career choice certainty. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 441–447.
- **UNESCO** y **OIT** (2001). *Recomendación Revisada relativa a la Enseñanza Técnica y Profesional*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126050s.pdf>
- **UNESCO** (2006). *Compendio mundial de la educación 2006*. Recuperado de http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged06_es.pdf
- **Valdivieso**, P., **Antivilo**, A. y **Barrios**, J. (2006). Caracterización educacional y socio-demográfica de los estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en las universidades reunidas en el Consejo de Rectores. *Revista Calidad en la Educación*, 24, 319-361.
- **Watts**, A. (1999). Orientación vocacional: una perspectiva internacional. *Orientación y Sociedad*, 1. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-88931999000100008&script=sci_arttext
- **Zapata**, G. (Coord.); **Tejeda**, I. y **Rojas**, Á. (2011). *Educación Superior en Chile-Informe Nacional*. Santiago: CINDA.

Aproximación cualitativa a los discursos, percepciones y valoraciones de los actores educativos de los Centros Integrados de Adultos¹

Dante Castillo y Oscar Espinoza

Resumen

Este trabajo es un primer nivel de análisis del material cualitativo generado en base a entrevistas de coordinadores y estudiantes de Centros de Educación Integrados de Adultos, CEIA. Instituciones que forman parte de una modalidad de Educación de Adultos, EDA, que impulsa el Ministerio de Educación. El objetivo es describir las características de esta modalidad y comparar algunos rasgos centrales en relación a la experiencia escolar de sus estudiantes. El foco está puesto en las vivencias de los actores escolares y en cómo ellos las significan. Los ejes de análisis que articulan el artículo son: características generales de los estudiantes; itinerarios educativos; trayectorias sociales de los estudiantes; iv) procesos de abandono del sistema educativo formal; percepciones sobre el centro educativo, y; opiniones sobre el futuro.

Palabras claves: Educación, adultos, experiencias educativas

Qualitative approaches to discourses, perceptions and evaluation of the educative participants at Centros Integrados de Adultos (Education integrated centers for adults)

Abstract

This article is a first-level analysis of the qualitative material generated through interviews with coordinators and students from Education Integrated Centers for Adults, which are driven by the Ministry of Education. The objective is to describe the characteristics of this education method and compare some of the core traits in relation to students' experiences. The focus is on the experiences of all educational participants and on how they assess them. The analysis core ideasthat organize this article are: general characteristics of students, educationalitineraries, social trajectories of students, process of dropping out from the formal education system, perceptions on the educative center, and opinions about the future.

Keywords: education, adults, educational experiences.

¹ Esta publicación se basa en los insumos provistos por la investigación que está realizando la universidad UCINF, a través del proyecto FONDECYT N°1121079, denominado Factores asociados al éxito de los programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: la evaluación de la experiencia chilena.

1. Antecedentes

En la Cumbre del Milenio realizada en el año 2000 en Nueva York, Chile junto a otras 188 naciones acordaron un conjunto de metas, para ser alcanzadas en el año 2015 (ONU, 2000). En esa ocasión, nuestro país se comprometió a alcanzar la cobertura universal para la enseñanza básica. Una meta que se ve difícil de alcanzar si se considera que estimaciones posteriores han señalado que en países como Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay (CEPAL, 2005), el 95% de los niños que tenían menos de 5 años concluirían la primaria para el año 2015. Si bien se trata de países que se encuentran próximos al logro de la meta, de todas maneras, se deberán realizar esfuerzos adicionales para responder al compromiso suscrito en el año 2000.

Datos más recientes reafirman que esta realidad también posee un sesgo socioeconómico, siendo menor la cobertura en el quintil más pobre (Casen, 2009). Esto tiene repercusiones significativas para las dinámicas de exclusión/inclusión social, pues quien en la actualidad no cuenta con la educación básica completa, está prácticamente excluido de todas las instituciones sociales, culturales, políticas y económicas (Espíndola y León, 2002; Silver, 2005). Esto obliga a reponer el tema de la reinserción escolar en la agenda de las políticas educativas.

Aunque los porcentajes de deserción en primaria son marginales, anualmente, en términos absolutos se incrementa la cantidad de niños y jóvenes que se desarrollan por “fue-

ra” del tipo de vida cívica que se ha definido en las sociedades democráticas. En el caso de la deserción en la educación secundaria, la encuesta Casen 2009 indica que un 7% de la población juvenil abandona el sistema. Una cifra que, al igual que en el caso de la educación primaria, prácticamente se ha mantenido estable desde el año 2000 (Mineduc, 2008). En términos numéricos, tal como se aprecia en la tabla 1, según la encuesta Casen 2009, más de cien mil niños, niñas y jóvenes en edad escolar, no asistían al sistema escolar formal.

En relación con estas cifras, el Mineduc ha puesto el acento en que el fenómeno de la desescolarización y deserción escolar es una situación multidimensional que no debe entenderse ni reducirse solo a factores que busquen pronosticar aisladamente el abandono (Vega y Sáez, 2011). Por el contrario, se debe estimular la indagación empírica para realizar acciones concretas en el ámbito de reinserción y retención escolar con los niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema, para construir una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Es en el contexto de este desafío que se enmarca esta investigación.

2. El problema

Para abordar el desafío de la reinserción educativa, es necesario considerar las características de su público objetivo. En este sentido, es necesario señalar, tal como lo resume la evidencia reciente, que la deserción es un proceso de alejamiento y de abandono paulatino

TABLA 1
POBLACIÓN EXCLUIDA DEL SISTEMA ESCOLAR SEGÚN TIEMPO DE INASISTENCIA

EDAD	2 o más años fuera del sistema	Menos de dos años fuera del sistema	TOTAL
6 a 13 años	5.835 (30%)	13.612 (70%)	19.447 (1%)
14 a 17 años	21.268 (26%)	60.533 (74%)	81.801 (7%)
Total	27.103 (27%)	74.145 (73%)	101.248

Fuente: MINEDUC – Programa de Reinserción Escolar (2011).

de un espacio cotidiano -como es la escuela-, que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño (Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa, 2006).

Hace algunos años MIDEPLAN (2006), señaló que en Chile existía un total de 22.554 niños entre 6 y 13 años que estaba al margen del sistema escolar. Hoy, según las proyecciones de la CASEN 2009, la cifra está próxima a los 20 mil y en el caso del tramo etario de 14 a 17 años, el número se eleva a más de 80 mil jóvenes.

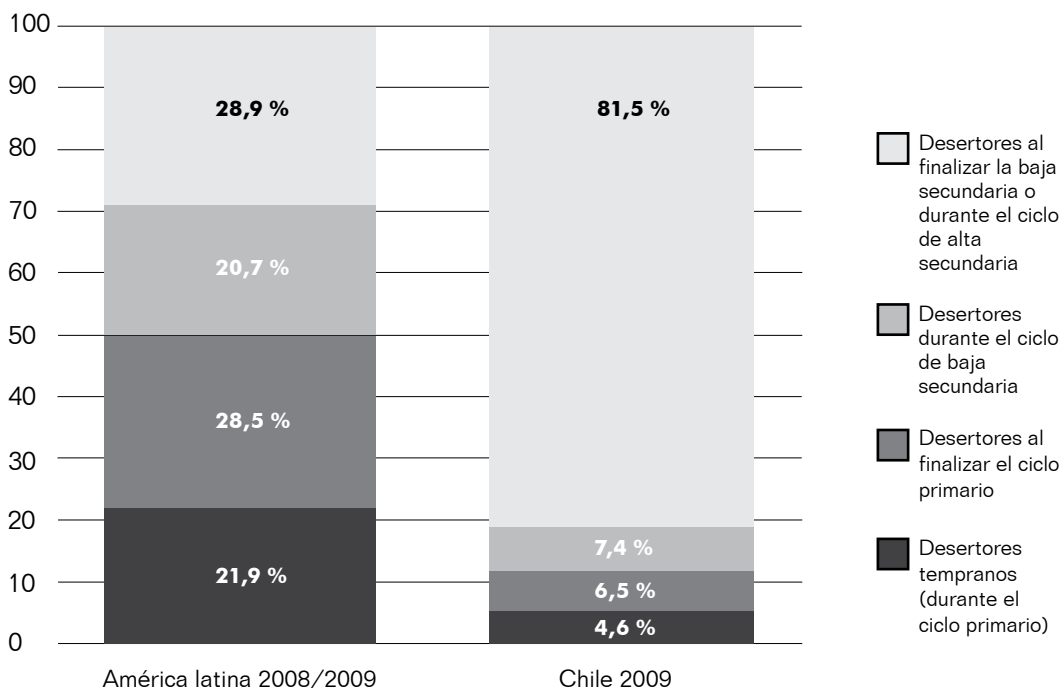
En este contexto, la situación de mayor complejidad para abordar la temática de la reinserción escolar, se produce cuando se conjugan el fracaso escolar (repetencia, atraso, ausentismo, bajo rendimiento) con condiciones de vulnerabilidad psicosocial, expresada en problemáticas tales como: situación de calle, consumo de droga, vulneración de derechos en ámbitos de abuso, violencia intrafamiliar, explotación comercial, infracción de ley, entre otros rasgos

(MIDEPLAN, 1999, 2001; Paz Ciudadana-Adimark, 2002). Para esta población, los sistemas formales de la escuela y la familia han sido en gran medida, o en su totalidad, reemplazados por la calle y el grupo de pares con los que comparten la misma forma de vida y similares experiencias de fracaso y estigma (Toledo y Magendzo, 1988; Schkolnik & Del Río, 2002). Dicha situación se agrava por la falta de una institucionalidad adecuada y articulada, que responda tanto a las necesidades educativas como psicosociales de estos sujetos. Existe un grupo significativo que por su edad o daño psicoeducativo, se encuentra desfasado o desvinculado de las trayectorias educativas existentes y para quienes el sistema educativo no ofrece alternativas reales. Prueba de lo anterior, es la modalidad de “Proyectos de Reinserción Escolar”, que el Ministerio de Educación está implementando desde hace algunos años para atender a la población más vulnerable y excluida.

Durante varias décadas, la política educativa chilena ha tenido como uno de sus gran-

TABLA 2
JÓVENES QUE DESERTAN DE LA COHORTE 15 A 19 AÑOS (2008/2009)

Porcentaje



Fuente: CEPAL. Tabulaciones encuestas de hogares 2011.

des objetivos asegurar cobertura educativa a todos los niños(as) (Espinoza, 2007; Bellei, 2003). A ello se han ido agregando iniciativas que apuntan a que dicha cobertura esté acompañada de calidad y equidad (MIDEPLAN, 2001b; Cox, 2003; Elgueta, 2004; García-Huidobro, 2004; Román, 2002; Donoso, 2004). Sin embargo, cuando se revisan las tasas de éxito oportuno y tasas de éxito total, se sigue observando que si bien éstas han mejorado en las últimas generaciones, todavía resultan

bastante deficientes, en función de los compromisos que el Estado de Chile ha adquirido con instituciones supranacionales.

Ejemplificador resulta el estudio que muestra que en el período 1992-2002, solo el 54% de niños(as) logra egresar de la educación básica en el período de años correspondiente al ciclo, lo que aumenta a un 83,5% al considerar el período de 10 años de la cohorte establecida (ACHNU, 2006). Por tanto, un 16,5% del total de la cohorte no lograba el objetivo. En

la misma lógica de los estudios de cohorte, en Chile, según estimaciones de CEPAL para la situación educativa de la cohorte 15 a 19 años, 2008/2009, un 11% había abandonado el sistema escolar.

Junto a lo anterior, cuando se analizan los resultados de reescolarización obtenidos por la “Modalidad Regular Adultos”, que incluye a los “Centros Integrados de Adultos, CEIA”, a los establecimientos escolares adscritos al programa de “Tercera Jornada” y a las “Escuelas Cárcel”, el porcentaje de estudiantes que aprueban el ciclo educativo bordea el 60%.

En otras palabras, un porcentaje significativo de las personas que participan de estas modalidades, que bordea el 40% anual, no concluye exitosamente el proceso de formación. Hecho que señala que nos encontramos frente a una población que está desertando de los programas que precisamente están orientados a acoger a los estudiantes que abandonan el sistema educativo formal. En el caso de la Modalidad Flexible, que hasta el año 2009 estuvo a cargo del Programa Chilecalifica, las cifras señalan que en esta modalidad de educación de adultos, entre los años 2003 y 2007, la cobertura promedio anual bordeó las 60 mil personas.

Al menos así se advierte en el gráfico siguiente (gráfico 1), que muestra los porcentajes de estudiantes aprobados en la Educación de Adultos entre los años 2000 y 2009.

No obstante, las tasas de aprobación sobre el total de personas inscritas que inician el proceso de nivelación de estudios, varían desde 46,6% para la cohorte 2002-2003 a

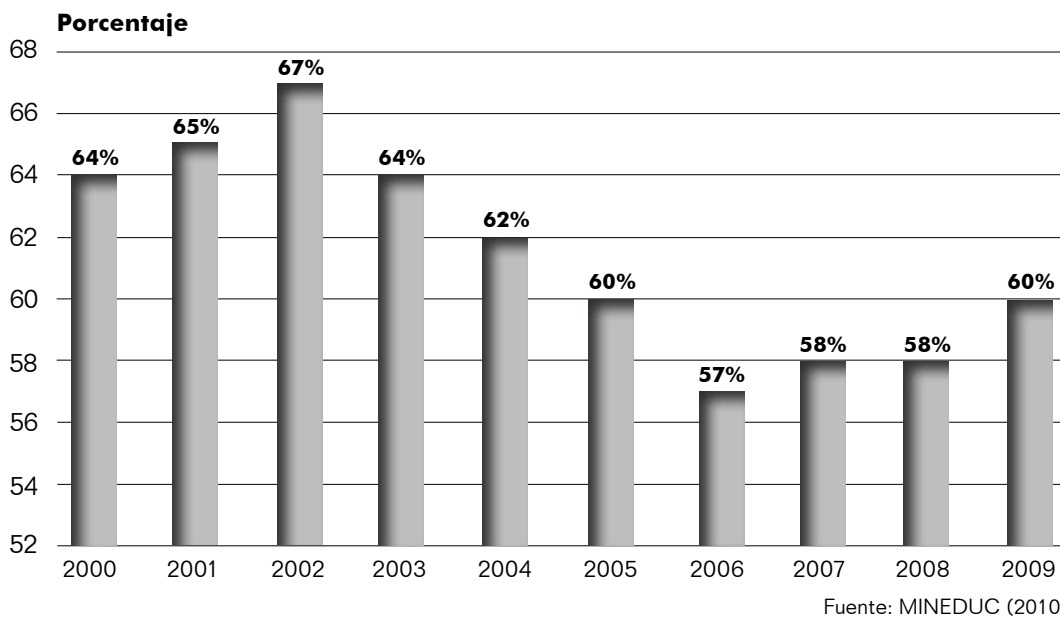
36,4% para la cohorte 2007-2008. Dicho de otra manera, menos del 50% de la población que utilizó esta modalidad completó exitosamente el proceso de reescolarización, (Universidad de Chile, 2010).

De estos antecedentes surge un conjunto de preguntas respecto de la eficacia de los programas de reescolarización y modalidades de reinserción escolar, de las cuales todavía no hay respuestas precisas. En este sentido, la pregunta central que sirve de guía de la presente investigación indica, ¿Cuáles son los factores asociados al éxito de los programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar?, y a la que se le asocia otra interrogante central: ¿Cómo se vinculan y cuáles son las implicancias entre las trayectorias educativas y sociales de los desertores escolares y las diferentes modalidades de programas de educación de adultos que dispone el Ministerio de Educación?

3. Metodología

La realización de las entrevistas se enmarca en la primera etapa de la investigación, luego que a partir de los insumos proporcionados por una encuesta previa, se seleccionaron las instituciones y los casos específicos para constituir las muestras cualitativas. Estas entrevistas forman parte de las actividades destinadas a la caracterización de las modalidades de Educación de Adultos, que cuentan con el aval del Ministerio de Educación y para, caracterizar desde una perspectiva más comprensiva el perfil de personas que asisten a estas ofertas educativas.

GRÁFICO 1
ESTUDIANTES APROBADOS EDUCACIÓN DE ADULTOS 2000 A 2009 (%)



Técnicamente, tal como se ha señalado anteriormente, la caracterización de las modalidades y de los estudiantes, incluye la revisión de los registros con los que opera la Coordinación Nacional de Normalización de Estudios, de MINEDUC y posteriormente se triangulará con los insumos que proporcionó la encuesta aplicada en las etapas previas. De esta manera, se construyen los universos y marcos muestrales de los estudiantes que durante el año 2012 estaban matriculados en las instituciones que imparten alguna de las modalidades de los programas de reinserción educativa, dentro de la región metropolitana.

Con la participación de un equipo técnico del Ministerio de Educación, se contó con

las bases de datos que identificaba a las instituciones y las matrículas (cantidades de estudiantes que asisten a los programas de educación de adultos) de estudiantes asociados a cada modalidad de educación de adultos, por lo tanto, estos registros también permitieron seleccionar los casos que participaron en las entrevistas.

Específicamente, se seleccionaron, por su nivel de representación cualitativa, cuatro instituciones educativas por modalidad, a saber, modalidad "regular", "flexible" y de "proyectos de reinserción". Pero, debido a los antecedentes documentales analizados con anterioridad, la modalidad regular fue desagregada en dos tipos de programas, los que imparten cursos en los Centros Integrados de Adultos

y los que son dictados en escuelas y liceos que realizan cursos de nivelación de estudios en tercera jornada vespertina. En el caso de los Centros Integrados de Adultos (modalidad abordada en esta publicación), se entrevistaron a doce coordinadores de programas de educación de adultos, cuatro por modalidad y también se realizaron doce entrevistas grupales a un grupo cualitativamente representativo de estudiantes que asistían a esas mismas instituciones seleccionadas para la entrevista de coordinadores.

Las entrevistas se realizaron en las sedes de las propias instituciones, es decir, visitando doce instituciones educativas de diversas comunas de la región metropolitana, entre los meses de noviembre de 2012 a enero de 2013. Por lo mismo el análisis se realizó entre los meses de diciembre 2012 y febrero del presente año.

4. Resultados

4.1. La modalidad regular otorgada por los Centros Integrados de Adultos, CEIA

Esta modalidad de “recuperación” de estudios apunta a un público, fundamentalmente, adulto que no ha logrado finalizar los doce años de escolaridad obligatoria. Como se ha indicado anteriormente, la modalidad regular es realizada en los Centros de Educación Integral de Adultos (CEIA), donde buscan nivelar estudios de básica y media en la población adulta que no ha logrado concluir sus estudios satisfactoriamente. La segunda forma que adquiere esta moda-

lidad, es la modalidad regular que se realiza en jornada vespertina en las escuelas y liceos (tercera jornada).

A continuación se analizan las entrevistas grupales a estudiantes y a los coordinadores de las modalidades regulares. Cuando es posible, se establecen las diferencias existentes entre los CEIA y la modalidad de Tercera Jornada.

4.1.1. Características generales de los estudiantes

El rango de edades de los estudiantes que participan de la modalidad regular –en los CEIA y en Tercera Jornada- es amplio, ubicándose entre los 19 y algo más de 70 años. En parte por esto, la condición familiar de los estudiantes es diversa, dividiéndose entre solteros y casados. En general, los casados tienen más de un hijo y los solteros señalan no tener hijos.

El amplio rango de edad que se puede observar en este curso se debe, en opinión del Coordinador de un CEIA de tercera jornada, a que de forma creciente los estudiantes de la escuela de adultos son jóvenes, lo que se explica porque acogen el 20% de menores de edad que les autoriza la ley. En general, los jóvenes han abandonado la educación formal por peleas, bullying y una serie de otros problemas.

Hoy día mayoría de los alumnos de la escuela de adultos son jóvenes, ya no son adultos como eran antiguamente. (Coordinador CEIA)

El nivel de escolarización de las familias de los estudiantes es bajo, habiendo alcanzado,

en su mayoría, solo la educación básica o el nivel medio incompleto. Sólo en un par de casos se mencionan en sus relatos familiares con estudios secundarios terminados y universitarios. Este bajo capital cultural familiar es una característica que también está presente en las otras modalidades analizadas en esta investigación, y es un rasgo propio en la mayor parte de las historias familiares de quienes han pasado por procesos de abandono de sus estudios formales.

Estas modalidades de recuperación de estudios, según la evaluación de los Coordinadores, son altamente demandadas en los sectores donde desarrollan sus actividades. De acuerdo a lo indicado por sus responsables, los centros que dictan esta modalidad poseen una demanda de matrícula que permite cubrir el conjunto de las plazas disponibles por los establecimientos.

Siempre hemos tenido 100% de cobertura de matrícula en este establecimiento porque aquí la demanda es muy alta. (Coordinador CEIA)

De acuerdo a la perspectiva de los coordinadores, el número de estudiantes que accede a esta modalidad es alta, pese a no realizar una campaña oficial de promoción del establecimiento durante las vacaciones. Las acciones que ellos realizan son la entrega de volantes en graduaciones escolares en el propio colegio y en el metro. La mayor parte de los interesados en retomar sus estudios llegan a través de la municipalidad y del boca/oreja.

Nosotros no hacemos campaña de matrícula, entregamos a lo mejor un volante el día de la graduación de 8°

y 4° medio. Durante las vacaciones no hay campaña. En marzo seguimos entregando los mismos volantes acá en el metro y aquí en el colegio. Aun así nosotros tenemos una buena matrícula, mayor que las escuelas de la diurna de acá del sistema municipal. Así que en ese aspecto estamos satisfechos. (Coordinador CEIA)

Un aspecto a destacar de este grupo de estudiantes corresponde a su autoidentificación de clase. Al ser consultados por su situación socioeconómica todos señalan que pertenecen a clase media, aun cuando su trayectoria escolar y la de sus familiares, así como el volumen de capital económico, social y cultural que se les puede imputar, nos indican que pertenecen a un sector social desfavorecido.

4.1.2.- Itinerarios educativos

Los relatos sobre sus experiencias educativas pasadas suelen ser ambivalente, una mezcla de buenos y malos recuerdos. Rescatan de este período la amistad con sus pares y su relación con algunos profesores que manifestaron alguna preocupación por su situación. Guardan malos recuerdos de la estricta disciplina aplicada en los colegios. Esta mala experiencia escolar previa llevó a una de las entrevistadas, que estudió en un colegio rural, a calificar su paso por la educación primaria como “sufrimiento” y en un caso señala haber sufrido bullying por parte de sus compañeros.

“¿Cómo se le puede llamar a eso? Sufrimiento. No me gustó nada, de esos pocos meses que estudié mis recuerdos son malos”. (Estudiante CEIA)

En el caso de esta estudiante su experiencia educativa se desarrolla en el sector rural y sólo logra ser retenida en el sistema escolar por dos años más, luego de lo cual es retirada del colegio y comienza a desempeñar tareas domésticas en su hogar. El recuerdo que tiene del colegio lo asocia a la lluvia, el barro y los largos recorridos hasta el colegio. No existen, al menos en su caso, recuerdos satisfactorios o positivos asociados a la experiencia escolar.

Otros estudiantes señalan que repitieron de curso en la enseñanza básica y que se valoró por su familia que era más útil que trabajaran y aportaran en el hogar, sobre todo en los casos en que alguno de los progenitores había fallecido. Descripciones sobre las trayectorias escolares donde se enfatizan las privaciones económicas son más comunes entre los estudiantes mayores que en las de los jóvenes. Incluso, en algunos casos, el abandono y la vuelta a los estudios se produce en más de una ocasión:

“Yo llegué hasta el primero de humanidades. Y ahí quedé, por problemas en mi casa, porque me servía más trabajar que estudiar. Después unos 15 años después volví a retomar el tema, ahí avance un poco y por problemas de trabajo tuve que dejarlo. Ahora no ejerzo ningún trabajo, así que dije que ahora era mi tiempo. Por eso retomé ahora.” (Estudiante CEIA)

4.1.3. Trayectorias sociales

Las trayectorias sociales de los estudiantes

de los CEIA presentan diferencias en función del rango de edad. De este modo, los jóvenes presentan una trayectoria social con ausencia de referentes sociales y comunitarios de importancia. En su tiempo libre, la mayoría de ellos no participa de ninguna organización social o comunitaria, Como lo señala uno de los estudiantes de Cerro Navia: “Yo no estoy integrado a nada, en ninguna junta de vecinos ni nada por el estilo.” Sin embargo, en ocasiones, esta tendencia se invierte, produciéndose participaciones puntuales de los jóvenes en iniciativas sociales o comunitarias. En esos casos, el vínculo con este tipo de espacios es contingente y se acaba una vez que la actividad ha cesado. Como lo ejemplifica la experiencia de una de las estudiantes en ayuda a personas sin hogar.

“Yo una vez el año antes pasado andaba con mi pareja en Mapocho y vimos a unos niños de la calle y le llevamos frazadas y once. Pero fue un hecho particular.” (Estudiante CEIA)

Por el contrario, la experiencia de las personas de mayor edad parece indicar una mayor integración con instituciones o referentes sociales y comunitarios. En este contexto, algunos señalan participar en clubes de adulto mayor o en el pasado haber cooperado con alguna asociación territorial que cooperaba con clubes de adulto mayor.

“Pertenezco a un club de adulto mayor, hace como 4-5 años. Las personas de edad no les gusta mucho hacer nada. Les gusta tomar once, jugar lota.” (Estudiante CEIA)

Cuando son consultados por las relaciones

afectivas al interior de su grupo familiar, la mayor parte señalan que sienten mucho apoyo de parte de familiares directos como son: padres, esposa(o), hija, nieto, cuñadas y abuela. De hecho, este tipo de soporte familiar constituye muchas veces la razón que explica la vuelta a los estudios.

“En mi caso también están orgullosos mis hijos de que uno haya retomado mis estudios, porque son los más entusiastas ellos y para mí es una satisfacción personal terminar lo que estaba inconcluso.” (Estudiante CEIA)

4.1.4. Abandono de la educación formal

Las causas del abandono escolar entre los estudiantes que pertenecen a esta modalidad son variadas. En unos casos, se señala que no pudieron seguir con sus estudios por tener que asumir responsabilidad en su hogar debido al fallecimiento de alguno de los progenitores; otros explican su abandono por razones estrictamente económicas, pues no había dinero en el hogar para los gastos del material escolar; y, finalmente, otros señalan que debido al conflicto estudiantil se vieron obligados a repetir el año o fueron expulsados por el sostenedor municipal, la Corporación Municipal. Estas condiciones, contingentes unas y estructurales otras, motivaron la suspensión de los estudios.

Pese a esta diversidad en los procesos de deserción escolar, las características estructurales de las familias de los estudiantes que han retomado sus estudios en la modalidad regular suelen coincidir en cier-

tos aspectos básicos. En relación con la disposición de capital cultural, económico y social de las familias la distancia entre las familias no suele ser significativa, pese a lo cual, se presentan variados procesos de abandono del sistema escolar.

El proceso de recuperación de estudios entre los estudiantes de las modalidades regulares –CEIA y Tercera Jornada- también suele estar marcada por las dificultades y se mencionan varios intentos previos como antecedentes al actual. En algunos casos, las mismas condiciones que los hicieron abandonar el sistema escolar en la primera ocasión, les impiden o dificultan retomarlos con posterioridad. De ese modo, la situación económica de las familias y el poco apoyo familiar suele mantenerse en muchos de los casos que han identificado este tipo de causalidad como relevante para explicar su proceso de deserción. Pese a esto, muchos vuelven al sistema bajo esta modalidad sin haber subsanado las dificultades que los hicieron dejar su vida escolar. En ese sentido, la escolarización en las modalidades de educación de adulto no siempre ocurren una vez que se han superado aquellas trabas y, en muchos casos, la integración a la vida adulta, suele agregar nuevas dificultades para un normal tránsito por el sistema educacional.

En el caso de aquellos que abandonaron el colegio por fallecimiento de alguno de los progenitores o por razones económicas señalan que hicieron intentos por volver a estudiar y tratar de compaginarlo con el trabajo o con sus responsabilidades en hogar. Algunos iniciaron estos intentos en varias ocasiones, dejándolo al poco tiempo por el escaso apoyo de su familia padres o parejas y por el es-

trés y pocas facilidades que se le brindaban para trabajar y estudiar a la vez. En el caso de las mujeres los padres veían con malos ojos que realizaran estudios nocturnos.

“Para mí fue fome, yo quería estudiar, en esos tiempos yo quería ser parvularia, me gustaba, me encantaba, pero no se dio la oportunidad, después igual ellos son muy toscos, como que todo lo veían mal, entonces estudiar de noche para ellos era mal, era como andar puro perdiendo el tiempo, dar exámenes libres era puro perder el tiempo y todo eso”. (Estudiante, CEIA)

Luego de abandonar el colegio en su tiempo libre se dedicaron a trabajar. Algunos de ellos viajaron a temprana edad a Santiago a trabajar haciendo aseo, en el ejército, en la industrial textil, en seguridad privada, cocinando y tejiendo a pedido en casa o como garzón. Uno de ellos señala que este último trabajo fue un reto porque tenía que escribir rápido y sacar cuentas lo que le exigió autoeducarse para rendir bien en su trabajo. En el caso de los estudiantes que fueron expulsados de sus colegios como consecuencia del paro estudiantil señalan que han contado con el apoyo y la motivación de sus padres para seguir estudiando.

“Yo cuando supuestamente estudié, a los 12 años, me vine a trabajar directamente a Santiago. De mozo, a hacer aseo, cualquier cosa. Y de ahí me fui de a poquito para arriba. Después más adulto trabajé de garzón, y ahí estuvo lo más exigente porque había que escribir y rapidito. Así que

ahí tuve que aprender solo y me eduqué solo”. (Estudiante CEIA)

En el caso de aquellos que tienen hijos proyectan su experiencia en ellos. Señalan que no quieren que tengan que pasar por lo que ellos pasaron y manifiestan su preocupación por que sus hijos y nietos puedan realizar estudios técnicos o universitarios. Señalan que ellos han insistido, compartiendo con sus hijos y nietos su experiencia luego de haber abandonado los estudios, insistiéndoles que sigan estudiando. Señalan, con orgullo, que algunos de ellos han obtenido becas que les permiten continuar estudios y que han significado un alivio económico a la familia.

Lo que rescatan de su experiencia educativa tiene estricta relación con el ámbito de las relaciones humanas. Recatan la relación de amistad con sus pares y el buen recuerdo que guardan de algunos profesores que los trataron con cariño o que demostraron preocupación por ellos.

“Yo recuerdo a mis compañeros y más que todo, de mis profesores. El profesor contigo es más que un profesor, un amigo. Cuando estaba pasando un momento difícil fue un apoyo”. (Estudiante CEIA)

4.1.5. Percepción sobre la modalidad regular

La percepción de los estudiantes sobre esta modalidad de estudios es positiva, aun cuando las opiniones han sido recabadas en el grupo de quienes permanecieron al

interior del programa. La mayor parte de ellos destaca que su participación en este espacio educativo formal ha constituido un proceso de crecimiento personal. Señalan que sentir que “saben más” ha significado para ellos tener más confianza en sí mismos y no sentirse discriminados frente a las personas con los que se relacionan en los distintos ámbitos de su vida.

Positivo, porque uno crece como persona. Uno se siente más importante al ya saber más. (Estudiante CEIA)

Los estudiantes, en general, valoran su experiencia en el curso de forma positiva. Señalan que han obtenido buenas notas y que los ha motivado mucho la entrega de premios por sus buenos promedios, asistencia, etc. En el caso de los alumnos de mayor edad, agregan que a su edad ellos “*no están para perder el tiempo*” y que por eso intentan aprovechar el tiempo al máximo.

Es que nosotros no queremos perder el tiempo, para nosotros es corto. Yo aprovecho mi tiempo al máximo. (Estudiante CEIA)

Yo gané tres premios del curso. Mejor alumna, mejor promedio curso... Cuando me gradué de octavo. (Estudiante CEIA)

Esta percepción de aprovechamiento del curso por parte de los estudiantes mayores es corroborada por los coordinadores del CEIA. Señalan que la disposición de los estudiantes a aprovechar el tiempo que dedican a estudios con responsabilidad tiene su contraparte en que desde esta modalidad se les ofrece un sistema serio de educación y un colegio se-

guro. Esto ha significado trabajar por superar prejuicios en relación al establecimiento educacional donde funcionan provisoriamente e intentar ofrecer seguridad a los estudiantes en comunas donde los índices de delincuencia y vulnerabilidad son altos.

Otra cosa que valora mucho la gente es que nos ven como un sistema más serio. Este colegio cargaba con un prejuicio de ser tácticamente muy fácil sacar un certificado acá. Hoy en día la gente sabe que es un colegio serio y eso ha permitido también que la gente tenga más fidelidad con el establecimiento. (Coordinador CEIA)

La gente considera que este es un colegio seguro, lo que es mucho decir en una comuna donde los índices de delincuencia y vulnerabilidad son tremendamente altos. Nosotros hemos construido un grado de confiabilidad que es nuestro gran capital. (Coordinador CEIA)

En general, los estudiantes valoran positivamente la relación con sus pares en el transcurso del curso. Esta percepción es evidente entre las personas de más edad, quienes aprecian y destacan compartir, ser aceptados y apoyados por compañeros que son menores que ellos.

Para mí ha sido muy positivo y lo valoro mucho. El compañerismo ha sido lo más positivo, la entrega de los profesores, la comprensión hacia el alumno. No hubo desunión ni desigualdad, ha sido parejo para todos. (Estudiante CEIA)

A juicio de los coordinadores del CEIA uno de sus objetivos ha sido generar buenas relaciones al interior del aula a partir de la idea de un sistema holístico de trabajo, en el que todos los actores involucrados en el proceso educativo juegan un rol importante y del cual todos se sienten responsables.

Generar un sistema de relaciones en este modelo más funcional achatado, donde no es una estructura piramidal, sino que hay un sistema más holístico de trabajo, donde todos participan un poco. La gente ha logrado entender que una cosa es el error y otra cosa es la responsabilidad y la responsabilidad es colectiva. Aquí igual, pese a todo lo que subyace en esto colegio, que todavía es parte de lo que es municipal, existe un cambio de mentalidad respecto de la responsabilidad. (Coordinador CEIA)

La apreciación positiva de los estudiantes hacia sus pares se extiende también hacia sus profesores. Los estudiantes se sienten acogidos, valorados y respetados por ellos. La relación con los profesores, para muchos de ellos, es uno de los motivos por los que han permanecido en el programa, ya que juegan un rol motivacional central, favoreciendo la permanencia de los estudiantes en el programa.

Aquí los profesores han sido excelentes. Al profesor de matemáticas lo interrumpo todo el rato y al tiro responde con cariño y respeto hacia uno. (Estudiante CEIA regular)

Uno rescata esto porque los profesores son súper acogedores, cuando tu

no entiendes ellos te explican, explican, explican hasta que uno entienda. Es súper grato. (Estudiante CEIA)

Los estudiantes señalan que venían de vivir con el estigma de no haber terminado sus estudios y que lo primero que les transmitieron sus profesores fue la confianza en que ellos eran capaces y la acogida sin importar su condición.

Se siente una confianza tremenda al tener realmente un profesor al frente que te dé pero toda la confianza a uno. Yo llegue en Marzo aquí a estas alturas yo les pondría un 7 a mi situación personal. Me siento muy feliz y contento, ni siquiera me quería tomar vacaciones. (Estudiante CEIA)

La alta valoración de los docentes de la modalidad regular por parte de los estudiantes es explicada por el Coordinador del CEIA por la posibilidad que éstos tienen de adaptar el currículo a las características específicas de los estudiantes que forman parte de esta modalidad.

Está permitido organizar el currículo de una forma distinta. No se trata de que aprendan menos los del D porque son trabajadores, ni que aprendan más los del B porque son jóvenes más entrenados, con una mayor experiencia, sino que por el contrario. Todos aprenden lo mismo, pero con metodologías de trabajo distintas. (Coordinador CEIA)

En este sentido, el Coordinador identifica a los tutores de los cursos como una gran fortaleza de esta modalidad, cuya preocupación más individualizada sobre los estudian-

tes les ha permitido tener una asistencia por sobre el 50% y mantener una retención de porcentajes similares.

La principal fortaleza son los tutores, porque eso ha permitido que nosotros tengamos una asistencia media real del 74%, el sistema de educación de adultos en Chile el promedio es el 54%, eso quiere decir que de casa 10 personas 4 permanecen dentro del sistema. (Coordinador CEIA)

Pese a las dificultades que puede significar, los estudiantes de esta modalidad valoran positivamente la posibilidad de poder compatibilizar los estudios con su presencia en el mundo laboral. Señalan que poder trabajar y estudiar simultáneamente es una gran oportunidad no sólo para terminar sus estudios, gracias a los recursos que la actividad remunerada les reporta, sino que también esta dualidad de actividad les reporta un importante refuerzo motivacional, lo que les permite demostrarse que son capaces de hacerlo y sentirse orgullosos de ellos mismos. Muchos de ellos manifiestan que pasar por esta modalidad ha contribuido a incrementar su autoestima. Muchos de ellos sentían que la vida no les iba a dar ninguna oportunidad para mejorar, a pesar de que tenían ganas de hacerlo.

[Es importante] tener el orgullo y oportunidad de poder estudiar a esta altura. Por eso cuando lo escuché en las noticias partí al tiro, dije ésta es la mía. Es la oportunidad que esperaba toda mi vida. (Estudiante CEIA)

La vida a veces a uno le cierra muchas puertas y uno piensa que ya se cerraron

y no hay nada que hacer, quedémonos donde estamos. Pero da estas oportunidades que ojalá muchos más pudieran aprovechar. (Estudiante CEIA)

En el caso de los adultos, destacan la buena relación con sus pares y el apoyo mutuo frente a los distintos desafíos que se les iban planteando en el desarrollo del curso. Compartir con jóvenes que se encontraban en una situación similar a ellos les permitió compartir su experiencia de vida y sentirse útiles.

Yo me he sentido re bien con estos chiquillos jóvenes y de repente me siento útil cuando me piden ayuda. No es que yo sepa más, pero de repente puedo decirles cuando lo están haciendo mal, me hacen consultas. No es por nada, pero nosotros fuimos al grupo que sacamos mejores notas. Entonces les contábamos como hacíamos las cosas. En mi curso la brecha generacional fue cero altibajos. (Estudiante CEIA)

Los estudiantes de mayor edad señalan que han intentado apoyar a sus compañeros más jóvenes compartiendo con ellos su experiencia de vida y motivándolos a ser responsables y seguir adelante con sus estudios. Estudiar para ellos es una oportunidad para mejorar sus condiciones de vida y para plantearse seguir adelante con sus estudios. En este sentido, algunos reconocen que “han vuelto a soñar”.

Uno siempre le dice a los chiquillos, uno que ha caminado ya en la vida, pucha que da rabia cuando un muchacho pasa en los trabajos por al

lado tuyo y no tienen el espíritu, no tienen nada pero pasan porque tienen un estudio. Eso a uno le da rabia, porque a mí por lo menos me tocó. Yo estuve en un trabajo, por años y por el lado mío pasó una persona que venía con título y yo chao para fuera. No valió los años de trabajo, empeño, experiencia. (Estudiante CEIA)

Los elementos que identifican como motivación para retomar sus estudios son variados. Algunos señalan que volver a estudiar significa para ellos tener la posibilidad de acceder a mejores trabajos y a una mejor remuneración. Cuentan que por no tener cuarto medio han perdido la posibilidad de acceder a mejores puestos de trabajo. Otros señalan que optaron por esta modalidad para obtener una licencia de conducir que les permita trabajar en medios de transporte o en otras áreas donde se requiera algún servicio vinculado al manejo de vehículos.

Es común el discurso que justifica la participación en el programa por la necesidad de mejorar sus credenciales en el contexto de un mercado laboral cada vez más competitivo. No contar con la escolarización obligatoria se transforma en un hándicap que limita sus posibilidades en un mercado laboral que castiga a quien no las tiene.

Uno necesita tener los estudios para poder trabajar. Te exigen el cuarto medio. Lo hice más por el tema de emprender y poder trabajar. (Estudiante CEIA)

También hay estudiantes que han retomado los estudios porque tienen la intención de prose-

guir con sus estudios con el objetivo de alcanzar la profesión con la que han soñado hace mucho tiempo. Para esto el CEIA les ofrece alternativas para prepararse para rendir la PSU.

Aparte de eso la escuela también ofrece otras alternativas como la PSU. Nosotros tenemos alumnos que han quedado en la universidad, dos o tres máximo, pero todos los años hay uno que está quedando en la universidad y ya para nosotros eso es un logro importante. (Coordinador CEIA)

Mi sueño, el que quiero cumplir, es ser parvulario. (Estudiante CEIA)

Los estudiantes con más edad señalan que retomar sus estudios para ellos significa la posibilidad de terminar sus días con un cuarto medio que les permite concluir una etapa de su vida que estaba incompleta. En este caso no se advierte la instrumentalidad que se observa en quienes lo hacen para mejorar su empleabilidad. Para ellos existe una razón más vinculada con su identidad y autoestima.

Mi sueño, a esta edad, es cumplir el 4° medio. Con eso me siento tranquilo, conforme y puedo vivir el resto de mis días tranquilo. (Estudiante CEIA)

Si bien, como ya lo señalamos, los profesores juegan un rol fundamental en la motivación para seguir adelante con sus estudios, la familia es otro factor importante. En el caso de los estudiantes mayores, es muy importante que sus familias se sientan orgullosas de ellos, ya que consideran que eleva su propia condición de padres, sienten que son más respetados y menos discriminados por sus hijos y el medio en el que se desenvuelven.

En el caso de mis hijos, muy contentos de que pueda terminar mis estudios. Digamos le eleva la condición del papá a los hijos, más que los chiquillos discriminan ellos. Uno mismo trata de equivalerse delante de ellos. Ya uno cumplió su sueño, en el caso mío de que los chiquillos sean más que uno. Entonces como ya pase esa etapa ahora yo quiero subir a la altura de ellos. (Estudiante CEIA)

Sus familias los apoyan en sus aspiraciones de continuar estudios y valoran la posibilidad que tienen de mejorar sus expectativas laborales. Señalan que este apoyo se suma a la satisfacción personal de haber tomado la decisión de continuar con sus estudios y de estar concluyéndolos con excelentes resultados.

Se sienten orgullosos de uno, que saquen sus cosas. Para ser una persona que pueda trabajar, que nadie te discrimine. Que es importante tener la educación completa. (Estudiante CEIA)

Los míos están orgullosos de mí, porque tomé sola la decisión de terminar mis estudios y después de eso voy a estudiar odontología. Así que es importante terminar. (Estudiante CEIA)

Cuando se les interroga sobre los aspectos negativos del curso señalan que si bien valoran la diversidad etaria en los grupos, en un comienzo esto significó un problema para ellos, ya que llegaban algunos muchos jóvenes que no tenían interés en las clases y que no permitían a los profesores realizar las clases. Señalan que este grupo joven con menor interés poco a poco fue

abandonando el curso, cuando quedaron aquellos que tenían interés y ganas de estudiar el curso mejoró mucho, porque se le permitía al profesor realizar su trabajo.

No es que le hiciéramos bullying, ellos se fueron marginando solitos, porque no encajaban en el sistema de seguir avanzando. De a poco se fueron auto marginando, porque no fueron cumpliendo las metas, que nosotros si íbamos cumpliendo. (Estudiante CEIA)

Relacionan la situación antes descrita a que los cursos en un comienzo eran demasiado numerosos, lo que no le permitía al profesor realizar un seguimiento personal de sus estudiantes. Si bien esto supone un volumen de deserción importante en el curso, en términos de la percepción de los estudiantes que permanecieron en el mismo, las actividades académicas mejoraron ostensiblemente.

El curso inicial eran 40 personas, quedamos 15. No venían con las ganas de estudiar, se iban porque no les gustaba, se agarraban con los profes. (Estudiante CEIA)

En ocasiones, esto se soluciona mediante la agrupación de los estudiantes en función de los perfiles de edad o de intereses. Esto busca generar una mayor homogeneidad al interior de los cursos, aun cuando no siempre es posible, y se organizan cursos de una diversidad en el tipo de sujetos que los coordinadores y los propios estudiantes los perciben como un factor de difícil resolución pedagógica.

En opinión del coordinador del CEIA en la educación de adultos se produce un fenómeno de decantamiento de la matrícula

debido a diversas situaciones que viven los estudiantes, en general, vinculados a problemas laborales, familiares y problemas con la justicia. Por ello subraya el aporte social del programa, en tanto, ofrece el apoyo de una orientadora a familias que tienen problemas similares a los de las escuelas diurnas.

Se genera un aporte social importante, aquí hay familias que tienen los mismos problemas que en las escuelas diurnas, claro que son mayores de edad, pero atendemos, tenemos una orientadora, una profesora que tiene 14 horas de orientación. (Coordinador CEIA)

Las recomendaciones que los estudiantes realizan para el mejoramiento de esta modalidad de enseñanza son variadas. En relación con los aspectos curriculares, plantean que el tiempo total del curso es insuficiente. Junto con ello, critican los talleres desarrollados en esta modalidad, sugiriendo que se disminuyan las horas de taller que deben cursar a la semana, que se revisen los temas de éstos y que cuenten con el material necesario para poder desarrollarlo.

A veces tenemos muchas horas de taller, dos veces a la semana es mucho, yo creo que basta con un día. (Estudiante CEIA)

No sé, que vean el tema del taller. Los compañeros del año pasado estaban ilusionados con el taller. Decían: Mañana vienen los técnicos a instalar las máquinas y todos se alegraban. Y no pasó nada. (Estudiante CEIA)

Señalan la necesidad de contar con libros

especializados en la educación de adultos y que este curso les entregue elementos para su salida laboral.

Libros, sé que hay libros especiales para la educación de adultos. No llegan libros. Y mejorar la infraestructura para prepararnos para la salida laboral. Sería bueno que estos cursos nos prepararan para la salida. En ese sentido, que nos apoyen para la salida en el caso que no entren a la Universidad. (Estudiante CEIA)

También subrayan la necesidad de contar con una sala de computación que les permita manejar las distintas herramientas que proporciona la tecnología y de un laboratorio de biología que complemente los conocimientos teóricos entregados en las clases y que les permita asimilar los conocimientos desde la práctica.

Podrían implementar una sala de computación. Creo que eso nos hace falta. Este año teníamos que hacer todo a mano o hacer afuera los Power Point, Word, etc. (Estudiante CEIA)

Nos hace falta para biología un laboratorio para ver los tejidos, las células. Tanto para alumnos como profesores. (Estudiante CEIA)

El coordinador del CEIA señala que hay algunos objetivos que no se han logrado debido a que no tienen un establecimiento propio, lo que ha generado algunos conflictos con el director a cargo del establecimiento educacional.

Nuestra principal dificultad es no tener un establecimiento propio, eso

implica que nosotros tenemos que coordinar y coexistir con otro director que entiende el servicio público como una suerte de patronazgo, o de feudalismo, y este colegio trabaja desde la perspectiva del servicio al otro. En ese choque de visiones nosotros hemos siempre sido como los “convidados de piedra”, los allegados del sistema. (Coordinador CEIA)

En esta misma línea identifica una serie de dificultades que han afectado directamente a los estudiantes y profesores que han cursado esta modalidad entre ellas están:

Yo no puedo usar sala de profesores habiéndola, no puedo usar sala de computación teniéndola, nuestros profesores están en una especie de bodega. Ha habido cierto maltrato laboral detrás de esto. (Coordinador CEIA)

...son siete computadores para 500 alumnos, el profe tiene que hacer maravillas para poder trabajar con todos esos alumnos. A veces el curso hay que dividirlo en dos grupos: hoy día trabajo con este grupo y el resto del curso se queda haciendo otra actividad en sala de clase y después se cambian. Más encima que los computadores son antiguos nosotros los ganamos en un proyecto, eran ocho y se robaron uno. No hemos tenido aporte de equipo a pesar de que se han hecho los reparos, se han hecho las solicitudes a la corporación no han llegado, del ministerio tampoco han llegado porque yo sé que del ministerio llegan al colegio. En ese sentido estamos un poco solos, estamos medio

abandonados. (Coordinador CEIA)

De esta forma, y coincidiendo con los estudiantes, el coordinador de CEIA señala que uno de sus principales problemas tiene que ver con la infraestructura y falta de recursos, porque les ha impedido disponer de servicios para los estudiantes trabajadores que son parte de esta modalidad puedan complementar, por ejemplo, contenidos teóricos con prácticas computacionales.

Poca disposición del uso de la infraestructura y eso es una tremenda dificultad a la hora de poder disponer de servicios para las personas que vienen del trabajo y quieren salir adelante, que tiene el mismo derecho que cualquier otro a educarse. Es un tema transversal, no es sólo de este colegio, es de todos los sistemas municipales. La falta de recursos es una tremenda dificultad, en dos años yo todavía no tengo un teléfono en mi oficina, lo que ya pasa a ser negligente. (Coordinador CEIA)

...nosotros como profesores, no tener una oficina, a veces no nos desplegamos como queremos, tenemos que estar ahí cuatro personas en una oficina donde tenemos que hacer nuestras reuniones, donde se atiende público. Entonces también es dificultoso poder trabajar así. Tú ves que aquí estamos en un comedor, no estamos en una oficina porque no está. Tampoco tenemos un teléfono que sea del colegio, tenemos que ocupar el del liceo. (Coordinador CEIA)

Señalan que si bien cuenta con orientadores hay algunos estudiantes que necesitan un seguimiento más personalizado porque tienen serios problemas de aprendizaje o sufren alguna discapacidad. Manifiestan que a pesar de no contar con los recursos necesarios realizan un esfuerzo por acoger a estos estudiantes y apoyarlos en sus recorridos educativos.

Tenemos alumnos con déficit, alumnos que tienen capacidades intelectuales menores y sin embargo no tenemos los profesionales para que atiendan a esos alumnos y nosotros no le cerramos las puertas. Nosotros hace cuatro años atrás tuvimos un alumno no vidente y ese es uno de nuestros alumnos que quedó en la Universidad de Chile, es un músico extraordinario y con todas sus limitaciones el alumno salió adelante. (Coordinador CEIA)

Los coordinadores de CEIA recomiendan al ministerio de Educación una mayor vinculación con los colegios que imparten educación para adultos y una supervisión del trabajo que se realiza con estas personas.

El ministerio tiene que estar más cercano, la dirección nacional que hoy en día se llama dirección de normalización de estudios, siento yo que con ese nombre solamente ya les ha hecho perder el foco de la vinculación que tiene que tener con los CEIA. (Coordinador CEIA)

...una mayor supervisión de cómo se implementa esta política pública, porque estos colegios de tercera jor-

nada son una modalidad y requieren el mismo tratamiento constitucional que las otras modalidades de educación, por lo tanto ahí el ministerio debe tener una actitud más responsable. (Coordinador CEIA)

...si hubiese contacto de parte del ministerio habría muchas cosas que pasan en este colegio que dejarían de pasar porque obviamente habría más supervisión a base del sostenedor y no existe. Porque es inconcebible que un colegio que no tiene sala de profesores, ni sala de computación, ni tiene teléfono, no reciba su subvención, eso es lo mínimo que debe tener. (Coordinador CEIA)

Finalmente, recomiendan tomar atención en las consecuencias positivas que tiene que un adulto decida estudiar en su entorno familiar. Sus hijos se sienten más motivados a estudiar en muchos casos junto a ellos. En relación a esto los propios estudiantes nos relatan algunos casos en los que tuvieron que recurrir a sus hijos o nietos para poder realizar alguna tarea o para comprender mejor algún contenido de los revisados en clases.

Nosotros tenemos un estudio longitudinal de nuestros estudiantes con la relación de sus hijos en los puntajes SIMCE. Toda nuestra evidencia dice que nuestros alumnos que egresan de cuarto medio, curiosamente hacen que sus hijos tengan mejores resultados en el SIMCE también. No es algo que nosotros hayamos descubierto, esto es algo que estaba en los factores de efectividad escolar que fueron estudiados hace

40 años atrás. (Coordinador CEIA)

4.1.6. Opiniones sobre el futuro

Las expectativas a futuro son dispares dependiendo de la edad de los estudiantes. Algunos de los entrevistados manifiestan que su experiencia en el curso los ha motivado a continuar estudiando, porque se sienten capaces de seguir adelante y hacer realidad su sueño de estudiar una carrera técnica o universitaria que les permita ser un profesional y poder desempeñarse en aquello que estudien. Esta perspectiva de continuación de estudios suele ser, sin embargo, bastante difusa, quedando la mayor parte de las veces en una declaración de intenciones y aspiraciones, más que en la definición concreta de un proyecto personal a futuro. El uso de condicionales al relatar sus planes de futuro –de preferencia, “me gustaría”-, demuestra la escasa concreción de estos planes. Se debe tener presente, sin embargo, que los jóvenes que mencionan su deseo de proseguir estudios a futuro son quienes no han desertado del programa.

[Me gustaría] Seguir una carrera, tener una profesión. Poder trabajar en lo que uno estudia. (Estudiante CEIA)

Seguir estudiando, porque si uno quiere ser parvulario tiene que seguir estudiando. Me gustaría hacer muchas cosas, me encantan los niños. Me gustaría trabajar ayudando a los niños, ayudar a los abuelitos, a las personas que lo necesitan. (Estudiante CEIA)

Creo que el próximo año voy a pro-

bar y voy a dar la PSU. Me gustaría iniciar la carrera de Derecho. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

Cumplir mi sueño de estudiar odontología. (Estudiante CEIA)

En mi caso no esperan algo, pero si podría tratar de ver una carrera, me gustaría pese a la edad. Como un desafío personal, seguir una carrera. (Estudiante CEIA)

Por el contrario, para los más adultos su meta estará cumplida cuando hayan concluido su enseñanza media, esto tiene relación con que este tipo de estudiante siente que por fin podrá ver concluida una etapa que aún permanecía inconclusa y que siempre quisieron ver cerrada. Otros señalan que este curso les permitirá aspirar a mejores trabajos y a realizar otras funciones en su actividad laboral actual.

Mi futuro no esta tan lejos, me quedan cuatro años aún. Con 74 años. (Estudiante CEIA)

Seguir estudiando, terminar la básica, media y si se puede llegar a la universidad, rico seria. Si me va bien y termino, lo haría. Ahora dispongo del tiempo, ya crie hijos, nietos. Tengo el tiempo como para estudiar.(Estudiante CEIA)

Los estudiantes entrevistados valoran la educación como la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y de crecer como persona. Para ellos ha sido importante demostrarse a sí mismos que son capaces de superar satisfactoriamente un curso, lo que los llena de orgullo a ellos y sus familias, y de generar las condiciones para acabar con

la discriminación, laboral y social, a la que se han sentido expuestos gran parte de su vida por no haber completado sus estudios. También destacan que hoy sienten más cercana y accesible la posibilidad de educarse y poder acceder por medio de becas a carreras técnicas o universitarias.

En mis años no había posibilidad. El que llegaba a la universidad era porque tenía plata. Ahora no, hay becas, hay ayuda social. Hay incentivos para poder decir ahora se puede. Con cuarto medio ahora se puede estudiar cualquier carrera. (Estudiante CEIA)

Los coordinadores de esta modalidad señalan que para ellos es muy satisfactorio constatar que los estudiantes tienen expectativas de continuar con sus estudios luego de concluir su cuarto medio y que esto se debe al trabajo de seguimiento permanente que realizan para prevenir la deserción y para motivarlos a seguir adelante a pasar de los problemas que se les puedan presentar en el proceso educativo. Para ello no sólo buscan profesores que tengan experticia en la educación de adultos y que puedan servir de contención a estos estudiantes sino que también utilizan otros medios administrativos como son el seguimiento de su asistencia, a través de llamadas telefónicas después de cierta cantidad de ausencias de los estudiantes, constituyen grupos de referencia con sus compañeros y la visita domiciliaria.

Tenemos un sistema, con el fin que los alumnos se mantengan en el sistema, que consiste en lo siguiente: si un alumno falta tres días seguidos nosotros llamamos por teléfono al tutor primero y si no nos contesta llamamos por te-

léfono al alumno. Si no logramos tomar contacto, porque acá en esta comuna la mayoría sólo usa celulares de prepago y que se los roban entonces los teléfonos que nos entregan en marzo no son los mismos en junio, lo que nosotros hacemos con el grupo de referencia del compañero es tratar de contactar a este alumnos. Si al noveno día este alumno no es contactado con nosotros, nosotros vamos a la casa del alumno, o del tutor en su defecto, para ver qué pasó con él. (Coordinador CEIA)

Otro mecanismo utilizado para retener a los estudiantes con necesidades especiales ha sido la constitución de un programa de reinserción social educativa que permita que los estudiantes no se encuentren de golpe con el sistema regular, donde podrían fracasar, y puedan pasar antes por un programa de integración que les permita posteriormente integrarse a sistema regular.

Mí interés particular era por un lado atender estas demandas de alumnos de la escuela especial municipal, generamos este proyecto de reinserción social educativa por un lado, pero también mi intención era ver la forma de proyectar y formar un programa de integración que no estaba en el escenario de la educación regular. Al ministerio le costó mucho aceptar esta idea. Finalmente logramos instalarla dentro del ministerio y recién en el 2010 el ministerio nos permite tener un programa PIE, con siete alumnos en ese entonces. Estos alumnos eran obviamente lo que provenían de escuelas

especiales que después de un año de intervención, en conjunto con la escuela especial de origen y nosotros, ellos recién ahí pasaban al programa regular y pasaban a este programa de PIE. (Coordinador CEIA)

Nuevamente, los coordinadores señalan que estos esfuerzos por mantener motivados a los estudiantes en esta modalidad y lograr que permanezcan en el sistema se topa con la falta de recursos.

Situación que no es fácil de implementar cuando faltan más de 50 en un proceso, porque implica recursos que no tenemos. De hecho las llamadas telefónicas que hacemos a celulares las hacemos desde nuestros propios celulares. (Coordinador CEIA)

4.1.7. A modo de conclusiones preliminares

Considerando que este artículo es parte de una investigación en curso, de manera preliminar se puede sostener que los programas de educación modalidad regular – en su variante ofrecida por los Centros de Educación Integrados de Adultos, CEIA, presentan ciertas regularidades que es preciso indicar. De acuerdo a lo señalado en las entrevistas, la tipología de estudiantes de estas modalidades está cambiando, accediendo en la actualidad un significativo porcentaje de jóvenes. Esta mayor diversidad ha generado ciertas dificultades con los estudiantes mayores de edad, lo que ha tratado de ser

subsano mediante la agrupación de estudiantes en función de sus rangos de edad. Pese a ello, existe un importante abandono entre los más jóvenes. En cualquier caso, la media de edad, de acuerdo a lo manifestado por los coordinadores, está descendiendo y no se advierte una reestructuración acorde a este desafío de sus estrategias pedagógicas y una mayor dotación de recursos humanos y materiales disponibles.

Un elemento común de los estudiantes, con independencia de la edad, es su bajo capital cultural, social y económico. Si bien esto no siempre se condice con el tipo de representación de sí mismos que ellos construyen, de acuerdo a la cual, ellos pertenecerían a la clase media. Los efectos de esta disonancia entre la percepción subjetiva y la realidad estructural de ellos y sus familias, están por estudiarse; sin embargo, se debe tener presente que la existencia de una distancia significativa entre la identidad de clase y el volumen real de capital del que disponen es también un proceso identificable en la sociedad en su conjunto. En los diferentes casos observados se advierte una débil integración a actividades y organizaciones sociales y comunitarias, aunque esta característica es más común en el caso de los estudiantes más jóvenes.

La mayor parte de los estudiantes de esta modalidad han sido previamente desertores del sistema de educación formal. Los procesos específicos en cada uno de los casos responden a causalidades diferentes, algunos de los cuales son a consecuencia de razones de orden estructural relacionados con la carencia de capital económico y cultural.

También se advierte una débil valoración, en el momento de la deserción, de la necesidad y utilidad de las credenciales educativas para su incorporación en el mercado laboral. Por último, también se encuentran procesos que surgen principalmente, aunque no únicamente, en causas de orden escolar, fundado en dinámicas expulsoras de los propios establecimientos escolares.

La percepción de los estudiantes y de los coordinadores sobre estas modalidades regulares es ambivalente. Manifiestan una opinión positiva sobre la relación de los estudiantes con los profesores y entre los pares –pese a las dificultades generacionales indicadas-. También se destaca positivamente el hecho de terminar la educación

pues, por un lado, mejora la autoestima y permite cumplir una aspiración de los sujetos; y, por otro, contribuye a mejorar la empleabilidad de los sujetos en el contexto de un mercado laboral crecientemente competitivo. Se destaca, por último, el grado de estructuración pedagógica y la posibilidad de adaptación curricular.

Pese a esto, también se mencionan carencias y dificultades, las que suelen estar relacionadas con un déficit de institucionalización, lo que se expresa en problemas de infraestructura, personal y financiamiento suficiente. Algo que desde la perspectiva de los sujetos difiere bastante de la condición en la que encuentran los establecimientos públicos de la educación formal.

Bibliografía

- **ACHNU** (2006). La Deserción Escolar en Chile ¿Prioridad en la agenda educativa?. En Foro Nacional Educación de Calidad para Todos. Santiago.
- **Almonacid**, C. y **Arroyo**, M. (2001): “Educación, trabajo y exclusión social”, en P. Gentili (edit.): *A Ciudadanía Negada*, Buenos Aires: CLACSO..
- **Aransáez**, S. (2002): “Una gestión local que asume el derecho a la educación de niños y jóvenes”, Dirección de Educación, Corporación de Desarrollo Social de Cerro Navia. En Seminario “12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile”, UNICEF-JUNAEB-PIIE, Santiago, 2002.
- **Ball**, S. J. (2003). The Risks of Social Reproduction: the middle class and education markets. *London Review of Education*, 1(3), 163-175.
- **Bellei**, C. (2003). Veinte años de políticas en educación media en Chile: 1980-2000. In L. Cariola, C. Bellei & I. Núñez (Eds.), *Veinte años de políticas de educación media en Chile*: IIPE-UNESCO.
- **Bourdieu**, P. (1997): *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*, México: Siglo XXI Editores.

- **Campos, N.** (2000). *Historia de la educación obligatoria en Chile. 1810-1997*. Santiago: Fundación Claude Bernard de Chile.
- **Castillo, D.** (2003). Desertores de la educación básica. Reflexiones e interrogantes a partir de la práctica. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Año XIV, N° 37, Junio, pp.69-90.
- **CEPAL** (2005). “Objetivos de Desarrollo del Milenio: Una mirada desde América Latina y el Caribe”. Santiago: CEPAL.
- **Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa** (2006). Programa Intersectorial de Reescolarización: Construyendo alternativas educativas para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad. Santiago: Foro Nacional Educación de Calidad Para Todos.
- **Cox, C.** (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas décadas del siglo XX. Santiago: Ed. Universitaria.
- **Dazarola, P.** (1999): *Estudio Cualitativo de la relación entre Deserción Escolar e Incorporación Temprana al Mundo del Trabajo en la Región de Los Lagos*, Programa Liceo para Todos, Santiago: MINEDUC.
- **Donoso, S.** (2004). Reforma y Política Educacional en Chile 1990 -2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, XXXI (1), 113-135.
- **Dubet, F.** (2005): La escuela de las oportunidades, Barcelona: Gedisa.
- **Egaña, L.** (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago: DIBAM.
- **Elgueta, S.** (2004). Liceos ejemplares en contexto de pobreza. *Persona y Sociedad*, 18 (3), 109-144.
- **Espíndola, E. y León, A.** (2002): “Educación y Conocimiento: Una nueva mirada”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 30, Diciembre 2002.
- **Espinoza, O.** (2007). Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process. *Educational Research*.
- **Espinoza, Oscar; González, Luis E; Castillo, Dante & Santa Cruz, Eduardo** (2010): Experiencias de los desertores y percepciones de los estudiantes de Cerro Navia acerca del abandono escolar: Efectos, implicancias y proyecciones, Documento de Trabajo N° 3, Santiago: PIIE.
- **Espinoza, V.** (2000): *Ciudadanía y Juventud. Análisis de los perfiles de la oferta demanda de las Políticas Sociales ante la nueva realidad juvenil*, Santiago: Fondo para el Estudio de las Políticas Públicas, Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile.

- **Fiabane**, F. (2002): “Los desertores de Educación Básica: ¿quiénes son?”, PIIE. Ponencia en Seminario “12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile”, Santiago: UNICEF-JUNAEB-PIIE.
- **García Huidobro**, J. E. (2000): “La Deserción y el fracaso Escolar”, en UNICEF (2000): *Educación, Pobreza y Deserción Escolar*, Santiago: UNICEF.
- **García-Huidobro**, J. E. (2004). Políticas educativas y equidad en Chile. *Persona y Sociedad*, 18 (3), 95-106.
- **Hein**, A. & **Barrientos**, G. (2004). Violencia y delincuencia juvenil: Comportamientos de riesgo autoreportados y factores asociados [En línea]. Santiago, Fundación Paz Ciudadana. Disponible en: <http://www.pazciudadana.cl/jovenes.php>
- **INE** (2003). CENSO de Población, 2002. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.
- **Littlewood**, P. (2005). Escolarización exclusiva. In J. Luengo (comp.): *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación* (pp. 67-90). Barcelona: Ediciones Pomares.
- **Marshall**, G. y **Correa**, L. (2001): *Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos: Un Estudio Ecológico*, Documento Interno, Santiago: Dep. de Salud Pública y Dep. de Estadística Pontificia Universidad Católica de Chile.
- **Marshall**, T. (2003). Algunos factores que explican la deserción temprana. En Seminario Internacional “Abriendo Calles”. Santiago: CONACE-SENAME.
- **Martín Criado**, E. (2010): *La escuela sin funciones*. Barcelona: Bellaterra.
- **MIDEPLAN** (2006). Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar su enseñanza media: Principales Tendencias. Santiago: MIDEPLAN.
- **MIDEPLAN** (2001a): *Deserción Escolar e Inserción Laboral de los Jóvenes*, Documento N° 19, Santiago: MIDEPLAN.
- **MIDEPLAN** (2001b): *Situación de la Educación en Chile 2000*, Santiago: MIDEPLAN.
- **MIDEPLAN** (1999): *Estudio de la Población de 14 a 17 años, no asistencia a establecimientos educacionales*, Santiago: MIDEPLAN.
- **MIDEDUC** (2008) Indicadores de la Educación en Chile. Santiago: MINEDUC.
- **ONU** (2000): “Declaración del Milenio”. Asamblea General de las Naciones Unidas. Nueva York. Septiembre de 2000.
- **Ottone**, E. (2001): “La Equidad en América Latina en el marco de la globalización: La apuesta educativa”, en Martinic, S. y Prado, M. (2001): *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*, Santiago: PREAL-CIDE.

- **Paz Ciudadana-Adimark** (2002): *Perfil del Desertor Escolar*, Santiago: Paz Ciudadana-Adimark.
- **PREAL** (2003). Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar. En Serie Políticas Año 5, N° 14. Santiago. Disponible en <http://www.preal.org>
- **Raczynski**, D. (2002): *Proceso de Deserción Escolar en la Educación Media. Factores Expulsores y Protectores*, Santiago: INJUV.
- **Román**, M. (2002). Política Educativa para Grupos Vulnerables. Chile 1990-2000. CIDE.
- **Schiefelbein**, E. (1998): *Elementos de Diagnóstico de la Deserción. Conclusiones Primera Parte*, Santiago: JUNAEB.
- **Schkolnik**, M. y **Del Río**, F. (2002): "Trabajo Infanto-Juvenil y Educación: Diagnóstico de la realidad chilena, Dep. de Estudios, Ministerio del Trabajo y Previsión Social. En Seminario "12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile", UNICEF-JUNAEB-PIIE, Santiago..
- **Silver**, H. (2005). Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social. In J. Luengo (comp.) (Ed.), *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación* (pp. 43-66). Barcelona: Ediciones Pomares.
- **Tedesco**, J. C. (2001): "Desafíos Políticos de las reformas de la Educación", en Martinic, S. y Prado, M. (2001), op. Cit.
- **Toledo**, I. y **Magendzo**, S. (1988): *Deserción y Soledad*, Santiago: PIIE.
- **UNICEF** (2000): *Educación, Pobreza y Deserción Escolar*, Santiago: UNICEF.
- **Universidad de Chile** (2010). "Diagnóstico, análisis y recomendaciones para el rediseño e instalación en régimen de la línea nivelación de estudios modalidad flexible del Programa Chilecalifica". Santiago: Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- **Van Zanten**, A. (2003). Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education*, 13 (2), 107-123.
- **Vega**, A. & **Sáez**, F. (2011). "Un acercamiento a una propuesta de intervención con niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo". Santiago: Mineduc.
- **Wolff**, L., **Schiefelbein**, E. & **Schiefelbein**, P. (2002). Primary education in Latin America. The unfinished agenda. Technical Paper Series N° EDU-120. Washington, D.C: Interamerican Development Bank.

Perfil de ingreso estudiantes de Pedagogía en Inglés de la Universidad UCINF

Freddy Germán Espinoza Gaete¹

Resumen

La Universidad UCINF aplica anualmente desde el año 2010 un instrumento de caracterización estudiantil con el propósito de conocer integralmente a los alumnos que ingresan cada año. El presente artículo corresponde a un análisis del perfil de ingreso de la cohorte 2012 de la carrera de Pedagogía en Inglés, basado en los datos que proporciona dicha encuesta para las variables socio-demográficas, socio-económicas y académicas.

La caracterización del perfil de ingreso de una cohorte en particular al interior de un programa universitario, apunta a explicitar la naturaleza heterogénea de tal grupo para una comprensión integral sobre tal cohorte y la consecuente toma de decisiones que contribuyan al logro del perfil de egreso.

Palabras claves: Perfil ingreso, variable socio-demográfica, económica y académica.

Entry profile of students of Pedagogy in English Language at UCINF University

Abstract

Since 2010, UCINF University applies an annual survey instrument of student characterization in order to comprehensively know the characteristics of the students that enter every year. This article is an entry profile analysis of the students who entered Pedagogy in English language in 2012 and it is based on data on socio-demographic, socioeconomic and academic variables provided by this survey.

The entry profile characterization of a particular student cohort within a university degree program aims at specifying the heterogeneous nature of such group to fully understand its characteristics and the consequently decision-making process contributing to meet the graduation profile.

Keywords: Entry profile; socio-demographic, economic and academic variable.

¹ Secretario de Estudios de Pedagogía en Inglés Universidad UCINF. Magister en Letras con Mención en Lingüística, PUC. fespi-noza@ucinf.cl – teléfono de contacto 7-7949797

Introducción

El incremento exponencial de la oferta académica a nivel terciaria en nuestro país exhibe patrones de entrada significativamente más diversos y heterogéneos que aquellos correspondientes a los primeros estados evolutivos de la educación terciaria en Chile entre las edades 18 y 24 años los cuales.

Anterior al crecimiento explosivo de la década de los 80, la oferta de educación terciaria era bastante reducida en cantidad, lo que conllevó a una homogeneización de los perfiles de ingreso de los postulantes a dicha etapa educacional. En tal caracterización, por ejemplo, destacaban denominadores comunes en cuanto a niveles socio-económicos, socio-demográficos y culturales por cuanto la educación terciaria estaba restringida a una “elite” determinado por mecanismos de selectividad.

En la actualidad, la educación terciaria presenta mayores índices de accesibilidad. Tal como lo señalan Bernasconi & Rojas (2003) y Brunner (1986), la evolución de la educación superior en Chile ha estado en constante transformación lo cual impacta en las características de entrada a la educación universitaria al promover un perfil de ingreso heterogéneo.

La información de base de este artículo proveniente de un instrumento institucional “*Encuesta de Caracterización Estudiantil*” (ECE) aplicado a todo nuevo alumno que ingresa por primera vez a la Universidad UCINF.

Perfiles de ingreso

La caracterización integral del alumnado

debido a la heterogeneidad antes señalada justifica la necesidad de que las instituciones posean diagnósticos sistemáticos de su población objetivo. Diversas investigaciones que caracterizan los patrones de entrada a la educación terciaria, han considerado las perspectivas sociales, económicas, demográficas, y académicas (Rodríguez-Ponce, 2009; Boucourt & González, 2006; González & Santiago, 2003).

Consecuente con lo anterior, el instrumento ECE de la Universidad Ucinf considera las variables; socio-demográfica, socioeconómica y académica.

Dimensión socio-demográfica

Tal como lo postulan las investigaciones de Boucourt & González (2006) y la de Rocha, Acevedo, Chiang, Madrid, & Reinicke (2012), la demografía ofrece perspectivas evolutivas con respecto al crecimiento poblacional, pero también incluye otros elementos de índole sociales, que toda institución superior debería estar en conocimiento, tales como el género, segmentos etarios, estado civil y lugar de residencia, a saber, la distribución residencial geográfica de un cuerpo de estudiantado en particular. En cuanto a la variable género, la ECE con referencia a los segmentos etarios y para efectos de esta sistematización se consideran tres categorías. En primer lugar, se ha considerado un *Grupo Etario A*, con edades iguales o inferiores a 20 años; luego, un *Grupo Etario B* con edades entre 21 y 25 años; y finalmente, un *Grupo Etario C* con edades

iguales o superiores a 25 años. En cuanto a la variable residencia, se ha establecido lo indicado por la Intendencia Metropolitana.²

EL incremento en el acceso a la educación universitaria en nuestro país se ha demostrado con la presencia de la población femenina si se considera la evolución de la matrícula en el período 1984-2012. Al respecto, por ejemplo, en el año académico 1984, del total de alumnos matriculados era el género masculino quien tenía la supremacía de participación con un 57.3%. Dicho panorama, sin embargo, es revertido en 2012, con un 52% de participación femenina. En efecto, esta superioridad femenina se da en la gran mayoría de áreas del conocimiento a excepción del área tecnológica, en la cual existe una muy marcada participación masculina. En el área de educación, para el mismo año académico 2012, también se observa esta tendencia de supremacía femenina (68%) en programas de pedagogías a nivel nacional (Meneses, Rolando, Valenzuela, & Vega, 2010).

Dimensión socioeconómica

Díaz-Romero (2006) señala que la apertura de diversos programas educacionales de pre-grado a través de la introducción de instituciones de educación superior de índole privadas trae consigo mayores niveles de acceso y oportunidades para toda la población, especialmente a aquellas de quintiles más bajos permitiendo con ello mayores índices de “cohesión social, la democra-

² Para mayores detalles, http://www.intendenciametropolitana.gov.cl/informacion_geografica_2.html

tización de las elites y el establecimiento de sociedades más justas” (2006:22). En este mismo sentido, se añade que dichos niveles de incremento en la diversidad en la educación superior ha incidido en el incremento exponencial de la matrícula en educación superior permitiendo con ello una gran avance social al registrar que actualmente cerca del 70% del cuerpo alumnado en educación superior provenga de “familias en las cuales ninguno de sus miembros” se le ha otorgado dicha oportunidad (2006:133). A pesar de los altos niveles de crecimiento en oferta de programas de pre-grado aún siguen persistiendo dificultades en cuanto al acceso a ella, especialmente a aquellos de poblaciones de quintiles inferiores debido al costo, tanto directo como indirecto, de mantener un miembro de ellos en instituciones de educación superior por períodos bastantes extensos.

Para ayudar a reducir esa brecha, y tal como lo destaca Williamson & Sánchez (2009), en la actualidad existen mecanismos de financiamiento para la educación superior de manera compartida entre agentes privados y estatales. A pesar de aquello, uno de los grandes obstáculos, que enfrentan tales instrumentos, tiene que ver con los bajos índices de equidad que estos involucran, especialmente en lo referente a las condiciones a satisfacer para ser elegible para tal ayuda económica y los mecanismos de devolución de tal ayuda una vez egresado de un programa de pre-grado. A modo de ejemplo, gran parte del alumnado de instituciones pertenecientes al CRUCH y que exhiban altos puntajes en la PSU y, además, mantengan buenos índices de rendi-

miento académico durante su estadía en sus respectivos planes de estudios, puede optar al *Crédito del Fondo Solidario* a una muy atractiva y reducida tasa de interés y pagadero de manera íntimamente vinculado con los ingresos salariales exhibidos al egreso. El resto del alumnado, sin embargo, tan solo puede optar a un tipo de financiamiento en donde el estado sirva como aval. El *Crédito con Aval del Estado* (CAE).

La ECE en la variable socioeconómica, consideró a) el nivel de educación de los padres del alumnado de la cohorte 2012, b) número de miembros familiares y no-familiares que residen en la misma habitación del alumno cohorte 2012, c) la dependencia económica del alumno en el sentido de si cuenta o no con una actividad remunerada a ser desarrollada en paralelo con su actividad académica en la carrera, d) el ingreso económico familiar declarado para un mes regular, ye) tipo de financiamiento declarado para cursar la carrera sea éste directo o propio, CAE u otro mecanismo de financiamiento.

Dimensión académica

La relevancia de indagar esta última dimensión viene determinada por los altos niveles de influencia que posee el desempeño académico durante la educación secundaria sobre la educación superior. Por ejemplo, el desempeño durante la vida secundaria es un predictor de eficacia académica durante la educación superior, ubicándolo entre un 19% y 22% de la varianza en las calificaciones obtenidas durante este nivel educacio-

nal (Pérez, Ortiz, & Parra, 2011:122).

El establecimiento de educación en donde se llevó a cabo la educación secundaria y la modalidad de enseñanza en tal nicho, sea éste científico-humanista o técnico profesional pueden ejercer una influencia en el nivel de desempeño observado durante la educación terciaria ya que, tal como lo señala Arancibia (1994: 137), la modalidad científico-humanista adquiere mayor relevancia que su contraparte técnico-profesional a la hora de desarrollarse dentro de la educación superior.

Caracterización de la cohorte 2012 de la carrera de Pedagogía en Inglés

Dimensión socio-demográfica

Al considerar la variable género, se evidencia la superioridad femenina para dicho año académico, (58%).

Con respecto al estado civil, la gran mayoría (95%) se encuentran en el estado de soltero(a), con una mínima participación de los otros dos estados: casado y conviviente.

En cuanto a la segmentación etaria, se consideraron los siguientes segmentos: *Grupo Etario A*, con edades inferior e igual a 20 años; *Grupo Etario B*, con edades entre 21 y 25 años; y *Grupo Etario C*, con edades igual y superior a 26 años. En general, el promedio de edad exhibido por ambos subgrupos es de 21,6 años, situando dicha cohorte un poco más abajo que el promedio oficial registrado para el mismo año académico

2012 de acuerdo al Informe Matrícula 2012 (Meneses, Rolando, Valenzuela, & Vega, 2010). Con respecto al subgrupo femenino, este registra un promedio de 21,3 años, levemente inferior al registrado por su contraparte masculina con unos 21,9 años. La división de la variable edad en segmentos etarios, tal como los descritos anteriormente, revela que, en primer lugar, los tres segmentos etarios reflejan valores bastante homogéneos entre nuestros subgrupos y, en segundo lugar, en ambos subgrupos es el segmento etario B quien registra los mayores índices de participación con porcentajes que bordean el 64% en el caso del subgrupo femenino, y 67% en el masculino.

TABLA 1:
VARIABLE GÉNERO Y GRUPOS ETARIOS
DE LA COHORTE 2012

	Femenino	Masculino
Grupo Etario A	8	5
Grupo Etario B	16	12
Grupo Etario C	1	1
Promedio edad	21,3	21,9
Total	25	18

Al considerar la zona geográfica, se observa que en general la gran mayoría de esta cohorte (70%) proviene de la provincia de Santiago y que el restante proviene de las otras provincias dentro de la Región Metropolitana. Dentro de la provincia de Santiago, en general, se trata de la zona Sur y

Suroriente de la provincia, específicamente las comunas de Puente Alto (16%), La Florida (12%), y Peñalolén (9%).

Dimensión socioeconómica

Comenzando con el primer indicador, se observa que, en general, la mayoría de los padres (72%) ha cursado estudios en la enseñanza media, de los cuales más del 77% registra estudios completos en dicho nivel. En cuanto a la prosecución de estudios superiores, en sus niveles de pre-grado y posgrado, el 14% (6) ha cursado programas de enseñanza superior, de los cuales el 50% ha sido finalizada y el 33% (22) no registra estudios finalizados. Cabe destacar la presencia mínima del nivel educacional de posgrado completa en los padres y que representa al subgrupo masculino.

En cuanto al número de integrantes-habitantes en la residencia declarada, se observa que, en términos generales, la mayoría (79%) registra, incluyendo al estudiante, residentes iguales o superiores a los 4 miembros dentro del núcleo familiar.

Un poco más de la mayoría de la cohorte 2012 (51%), declara ingresos monetarios promedios entre \$200.000 y \$300.000, montos precarios al considerar el número promedio de personas (4) dentro del núcleo familiar. Un 33% de la cohorte 2012 declara un ingreso máximo de \$800.000. Y por sobre este monto, se observa que tan sólo el 9% declara montos superiores con un techo de \$1.800.000.

Esto acarrea que algunos estudiantes efec-

túen actividades remuneradas en paralelo con sus responsabilidades académicas. Al respecto, cerca del 70% declara no poseer trabajos remunerados, y el 10% declara que lleva a cabo dicha labor remunerada de manera permanente. Considerando la obtención de financiamiento, ya sea, vía CAE, otro medio particular o directamente asumido por el alumno en cuestión, cerca del 54% (23) declara la obtención de financiamiento vía CAE sin mayores diferencias a la luz de la variable género. Del total de esta cohorte, el 37% declara obtener financiamiento de manera externa ya sea, primordialmente, a través de un pariente o a través de la obtención de una beca o crédito bancario (5%). El restante 9% (4), sin predominio de algún género, declara obtener financiamiento propio a través de otros medios no señalados en el proceso de matrícula.

Dimensión académica

En relación con la dependencia de los colegios, el 65% (28) proviene de instituciones de índole subvencionada, mientras que el porcentaje de quienes provienen de instituciones municipalizadas y particulares es de 9% (4) y 7% (3) respectivamente³.

Al introducir la variable género, se observa la misma distribución global detallada anteriormente, aunque dentro del subgrupo femenino el porcentaje proveniente de la educación subvencionada adquiere un incremento bastante notorio en comparación con su contraparte masculina. Así se observa que en el primer grupo, el 72% (18) proviene de instituciones

subvencionadas mientras que en el subgrupo masculino esta cifra representa el 56% (10). En el caso de la educación Municipalizada, ambos subgrupos femenino y masculino reflejan los mismos valores (2). Llama la atención, además, la presencia de la enseñanza en modalidad adulta en el subgrupo masculino.

Por su parte, las mujeres son las únicas que presentan NEM sobre 6,0.

Al considerar la administración temporal de la PSU y la matrícula 2012, se observa que en general la distancia temporal de dicho evento hasta el año de ingreso a la universidad Ucinf representa 4,3 años de distancia, siendo el subgrupo femenino quien exhibe la distancia promedio mayor con 4,5 años, 2 años más lejano que el subgrupo masculino. Dentro del grupo femenino, en general se observa un comportamiento bastante disperso y diverso en distancias temporales. Se observa que el 64% (14) rindió la PSU un año antes de haber entrado a la universidad; a esta cifra le sigue el 16% (3) quien evidencia una distancia de 2 años; luego, el 8% (2) con 4 años y con la distancia más lejana, (año 2004) sólo un caso. Dentro del subgrupo masculino, el escenario no se hace tan disperso como el de su contraparte femenina. En él, la gran mayoría 61% (11) rindió la PSU el año anterior al ingreso a la carrera de Pedagogía en Inglés, a cuya cifra lo sigue el 17% (3) a 2 años y 4 años, y tan sólo un caso cuenta con 3 años de distancia entre PSU e ingreso.

Conclusiones

La cohorte 2012 de la carrera de Pedagogía en Inglés se caracteriza por una alta participa-

³ 7 alumnos (16%) no informaron este tipo de dependencia al momento de efectuar la matrícula correspondiente

GRÁFICO 1:
DEPENDENCIA INSTITUCIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA COHORTE 2012 Y VARIABLE SEXO

Tipología educación media cohorte 2012

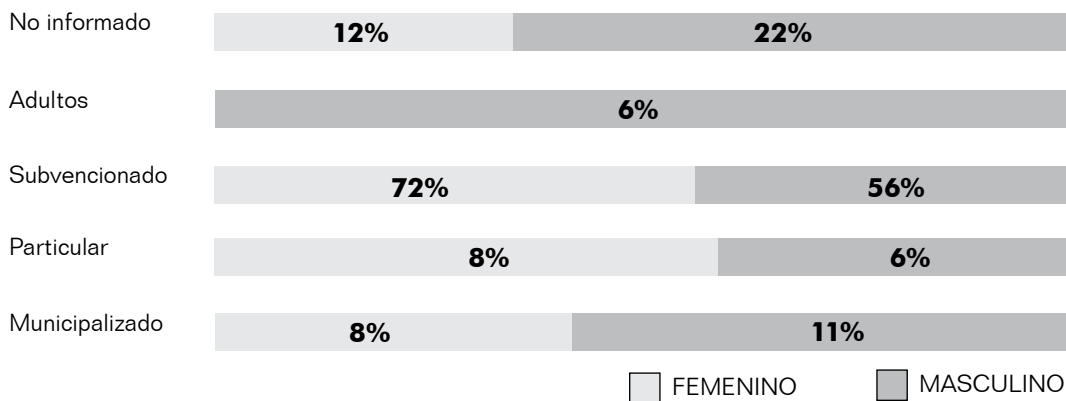
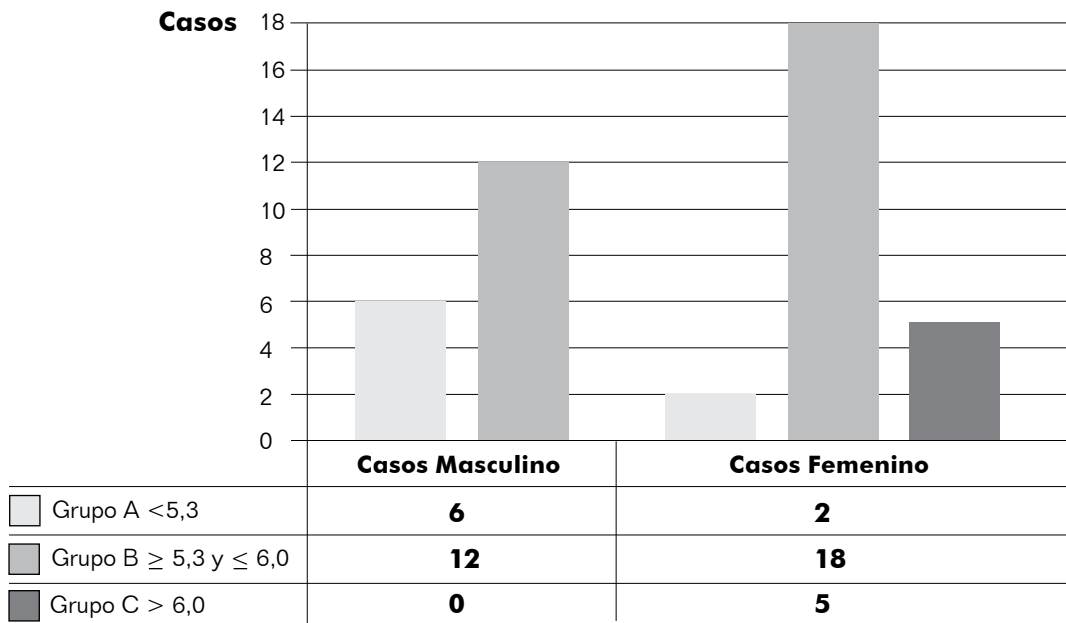


GRÁFICO 2:
LEVANTAMIENTO NEM COHORTE 2012 Y VARIABLE SEXO



ción femenina cuyas edades fluctúan entre los 21 y 25 años, estado civil soltera, provienen de comunas que, en general, se aglutinan geográficamente en la zona Sur- y Suroriente de la Provincia de Santiago, cuyo desplazamiento desde la residencia declarada a las dependencias de la carrera de Pedagogía en Inglés, ubicadas en la zona oriente de dicha provincia, podría presentar algunos niveles de influencia en, por ejemplo, el desempeño académico revelado durante la estadía de la cohorte en la carrera. Por lo tanto, sería interesante indagar tal percepción y su influencia sobre el desempeño académico a nivel terciario.

Desde una perspectiva económica, la cohorte exhibe características que, por un lado, reflejan el ímpetu en que sus apoderados/padres se esfuerzan por alcanzar niveles de educación más altos que los declarados por los primeros: enseñanza secundaria. En segundo lugar, el promedio de miembros que constituyen los núcleos familiares es de 4 integrantes, cifra que, al considerar el promedio de ingreso económico declarado, podría ejercer una influencia negativa sobre el desempeño académico y los niveles de deserción por esta causa. En promedio, un poco más de la mitad del alumnado posee financiamiento a través del instrumento CAE lo que podría facilitar la estadía dentro de la carrera y por ende, elevar los niveles de retención, o al menos reducir las causales económicas al momento de una posible deserción.

Desde una mirada académica, la mayoría proviene de la tipología subvencionada científico-humanista. En lo que atañe el indicador NEM, la cohorte registra en promedio un 5,5 situándolo dentro de los dos últimos segmen-

tos altos (B y C), siendo el subgrupo femenino quien lidera al respecto. Y finalmente, en relación con el desempeño registrado durante la administración de la batería de pruebas de selección universitaria (PSU), gran parte de la cohorte 2012 rindió dicha batería el año inmediatamente anterior al ingreso a la carrera; los resultados en ella determinan un promedio de 492 puntos ponderados, siendo en esta oportunidad el subgrupo masculino quien exhibe un promedio más elevado y un poco más arriba de los 500 puntos alejándose en casi 20 puntos de su contraparte femenina.

A la luz de los datos que otorgan un diagnóstico más integral respecto de la naturaleza del alumnado de nuevo ingreso, se tiene que la cohorte 2012 denota un perfil que concuerda con los resultados globales sobre la matrícula en pre-grado a nivel nacional, especialmente en lo que respecta a la participación femenina, el tipo de financiamiento para la educación superior y el desempeño académico exhibido por dicho grupo en la educación secundaria.

Cabe señalar que la caracterización de entrada en alumnos de pre-grado a nivel universitario parece ser un nicho aún por explorar y socializar. Estudios a nivel nacional como los de Rocha, Acevedo, Chiang, Madrid & Reinicke (2012) efectuados en la ciudad de Concepción, los de Espinoza & González(2007) y los de Boucourt & González(2006) a nivel internacional parecen demostrar la carencia de socializar dicha información a la comunidad. En este sentido, el presente artículo brinda la socialización de realidades con respecto al alumnado de primer ingreso.

Bibliografía

- **Arancibia**, V. (1994). La Educación en Chile: Percepciones de la Opinión Pública y de Expertos. *Estudios Públicos* (54), 125-151.
- **Bernasconi**, A., & **Rojas**, F. (2003). Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003. IESALC.
- **Boucourt**, J., & **González**, M. (2006). Perfil socioeconómico y demográfico del estudiante de nuevo ingreso a la Universidad del Zulia. Análisis comparativo cohortes 98-99; 99-2000; 2000-2001- 2001-2002. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales UNERMB*, 10(1), 86-105.
- **Brunner**, J. J. (1986). Informe sobre la educación superior en Chile. Santiago, Chile: FLACSO.
- **Díaz-Romero**, P. (2006). Lograr sociedades más equitativas implica dar mayores oportunidades educativas a los grupos más postergados. En P. Díaz-Romero, & P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior* (págs. 33-36). Santiago: Fundación EQUITAS.
- **Espinoza**, O., & **González**, L. (2007). Perfil Socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile 1990-2003. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII (2), 45-57.
- **González**, O., & **Santiago**, S. (2003). Perfil de Estudiantes de Nuevo Ingreso, Años Académicos 2001-02 a 2002-03. Arecibo, Puerto Rico: Oficina de Planificación y Estudios Institucionales.
- **Meneses**, F., **Rolando**, R., **Valenzuela**, M., & **Vega**, M. (2010). Ingreso a la Educación Superior: La experiencia de la cohorte de Egreso 2005. Ministerio de Educación, División de Educación Superior. Santiago: SIES.
- **Pérez**, C., **Ortiz**, L., & **Parra**, P. (2011). Prueba de Selección Universitaria, rendimiento en enseñanza media y variables cognitivo-actitudinales de alumnos de Medicina. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 8(2), 120-126.
- **PNUD** (2005). Expansión de la educación superior en Chile. Hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad. Santiago.
- **Rocha**, F., **Acevedo**, C., **Chiang**, M., **Madrid**, V., & **Reinicke**, K. (2012). Características sociodemográficas y académicas que conforman el perfil de ingreso de estudiantes de las carreras del área de la salud de la Universidad de Concepción, Cohortes 2006-2009. *Revista de Educación, Ciencia y Salud*, 9(2), 126-132.
- **Rodríguez-Ponce**, E. (2009). El Rol de las Universidades en la Sociedad del Conoci-

miento y en la Era de la Globalización, Evidencia desde Chile. *Interciencia*, 34 (11), 822-829.

– **Scheele**, J. & **Brunner**, J. (2009). Educación terciaria y mercado laboral - Formación profesional, empleo y empleabilidad. Una revisión de literatura internacional. Santiago: CPCE Universidad Diego Portales.

– **Williamson**, C., & **Sánchez**, J. (Diciembre de 2009). Financiamiento universitario: Principios básicos para el diseño de una política pública en Chile. Dirección de Asuntos Públicos, 4(34).

Diseño Centrado en el Usuario para Sistemas con Interfaces Naturales de Usuario

Francisco Pacheco¹, Javier Salvo², Ricardo Wangnet³, Gerardo Cerda⁴, Juan Carlos Vidal⁵

Resumen

La tecnología NUI (Natural User Interfaces) es capaz de interactuar con un sistema usando el cuerpo humano, el cual se activa por los sentidos. El usuario puede experimentar sensaciones a través de la NUI, ya que sus gestos provocan acciones en el sistema. De hecho, existen muchas aplicaciones que aprovechan las ventajas de NUI, sobretodo en el área de la Medicina y Juegos de Video. Sin embargo, las NUI tienen limitaciones cuando se requiere una granularidad fina en su diseño, ya que existen elementos básicos que son más complejos de usar.

Este artículo presenta criterios de diseño que facilitan la creación de NUI con mayor usabilidad, siendo aplicados en un proyecto llamado Kinectopsia.

Palabras claves: Diseño centrado en el usuario (DCU), interfaces naturales de usuario (NUI), interacción humano computador (HCI).

User-centered design for systems with natural user interface

Abstract

NUI (Natural User Interfaces) technology can interact with a system using the human body, which is activated by senses. The user can experience sensations through NUI since their face expressions drive actions in the system. Actually, there are many applications using NUI advantages, especially in Medicine and Video Game sectors. However, NUI presents some limitations when fine granularity in their design is required since there are some basic elements that are more difficult to use.

This article presents design criteria that facilitate NUI creation with greater usability when applied to a project called "Kinectopsia".

Keywords: User-Centered design (UCD), Natural User Interfaces (NUI), human-computer interaction (HCI)

1 Universidad UCINF, Av. Pedro de Valdivia 450, Santiago, Chile, teléfono (+569) 91336700, email panxo.pacheco@gmail.com

2 Universidad UCINF, Av. Pedro de Valdivia 450, Santiago, Chile, teléfono (+569) 72102416, email jsalvo91@gmail.com

3 Universidad UCINF, Av. Pedro de Valdivia 450, Santiago, Chile, teléfono (+569) 4166526, email rwangnet@outlook.com

4 Universidad UCINF, Av. Pedro de Valdivia 450, Santiago, Chile, teléfono (+562)27224218, email gcerda@ucinf.cl

5 Universidad UCINF, Av. Pedro de Valdivia 450, Santiago, Chile, teléfono (+562)27224327, email jcvidal@ucinf.cl

Introducción

En la actualidad, los equipos de ingenieros de software, que desarrollan aplicaciones de software, asumen el desafío de desarrollar una gran variedad de sistemas. Los sistemas que interactúan con los usuarios, deben contar con un conjunto de interfaces, que podrían tener diferencias pero también pueden considerarse algunas similitudes y aspectos en común. Es importante entonces realizar el esfuerzo necesario por conocer las necesidades de los usuarios, considerando sus particularidades y hacerlas realidad en las interfaces que posibilitan la interacción con el usuario, los cuales deberán percibir un contexto familiar que les brinde un ambiente agradable, seguro, fácil de asimilar, y relajado para la utilización del sistema. El proceso de diseño de las interfaces de usuario, de sistemas que responden a eventos generados por el usuario, debe estar centrado en el usuario. Por lo tanto, es importante en este contexto plantearse la pregunta: ¿Qué significa Centrado en el Usuario?

El Diseño Centrado en el Usuario DCU se ha convertido en los últimos años en un aspecto importante del desarrollo de aplicaciones de software. El DCU se considera como el proceso desarrollado para diseñar los productos de software que responden a las necesidades y expectativas de los usuarios. El Diseño Centrado en el Usuario (DCU) es una filosofía de diseño, que desde un punto de vista técnico considera un conjunto de métodos y técnicas de diseño dirigidos por la información de las personas

que van a usar el producto de software.

Las primeras referencias del DCU aparecen en la década de los 80, época en la que se da inicio a los enfoques de diseño centrado en el usuario, dado el aumento significativo de revistas, artículos y foros especializados en Human-Computer Interaction (HCI) (Marcos, 2004). De las primeras referencias de uso del concepto de Diseño Centrado en el Usuario, aparecen en el libro "User Centered System Design; New Perspectives on Human-Computer Interaction" (Norman, 1983). Una publicación que recopila un conjunto de artículos de diferentes autores con experiencia y conocimiento relativo al diseño de aplicaciones de software que consideran el punto de vista de los usuarios finales. Norman define algunos principios genéricos que deberían tenerse en cuenta para diseñar aplicaciones que consideren las necesidades y características del usuario, el centro de atención del diseño:

- Facilidad para determinar qué acciones son posibles en cada momento.
- Visibilidad de las cosas.
- Simple de evaluar el estado actual del sistema.
- Alineamiento natural entre la intención y acción del usuario; entre acción y resultado; y entre información visible e interpretación del estado del sistema. (Norman, 1983)

El enfoque del DCU pretende lograr un producto con la funcionalidad adecuada para usuarios específicos. El objetivo de este enfoque es dar respuesta a interrogantes tales como:

- ¿Quién hará uso del sistema?
- ¿Qué tareas hará con el sistema?
- ¿Qué información se necesita para cumplir con sus objetivos?

Con el enfoque DCU, los diseñadores parten de una premisa básica que condiciona todas las decisiones:

“El usuario es el centro de toda decisión de diseño”

Esta premisa significa que lo más importante es diseñar experiencias de usuario, y no sólo diseñar sistemas. Es importante tener en cuenta que no es posible concebir el sistema sin considerar: el uso, su contexto, o las necesidades y expectativas del usuario final.

Un producto de software podrá satisfacer las necesidades de una organización si tiene la capacidad de dar respuesta a las necesidades de los usuarios a través de la calidad de su uso. El objetivo del DCU es alcanzar la satisfacción de las necesidades los usuarios, adaptar la tecnología utilizada a sus expectativas y crear interfaces que faciliten la consecución de sus objetivos.

Ahora bien, durante los últimos años, el DCU ha estado marcado por el uso de Interfaces de Usuario Gráficas (Graphic User Interface GUI) que tradicionalmente se controlan a través de dispositivos clásicos como el teclado y “mouse”. Sin embargo, en la actualidad aparecen tecnologías innovadoras que permiten al usuario interactuar de otras formas con los sistemas.

Entre estas tecnologías de interacción innovadoras se encuentran, las Interfaces Naturales de Usuario (ó Natural User Interfaces - NUI). Las NUI permiten eliminar el contacto físico propio de la utilización del tradicional “mouse” y teclado en la interacción del usuario con el computador, permitiendo la manipulación de los sistemas a través de interfaces que se controlan con gestos corporales y/o utilización de la voz (Rita Francese, Ignazio Passero y Genoveffa Tortora, 2012).

La utilización de NUI se ha expandido en los últimos años debido a su integración con el mercado de las consolas de juegos de video, tales como: Kinect de Microsoft, para la consola XBOX 360⁶, WiiMote⁷, en el caso de Nintendo⁸ y también en cierta medida PSMove de Sony⁹. Incluso se utiliza en la nueva generación de Videoconsolas mostradas en profundidad en la E3 2013¹⁰, como en la versión actualizada de Microsoft Kinect para XBOX One¹¹

El uso de NUI tiene beneficios importantes como la capacidad de adoptar una mayor cantidad de metáforas visuales apropiadas para interactuar con el contenido desplegado como señala Joshua Blake (2012) o la rapidez de pasar de usuario novato a experto como señalan en su trabajo Rita Francese, Ignazio Passero y Genoveffa Tortora (2012).

Sin embargo, lograr un DCU para sistemas

6 <http://www.xbox.com/en-US/Kinect>

7 <http://www.nintendo.com/wii/what-is-wii/#/controls>

8 <http://www.nintendo.com/wii/what-is-wii/#/controls>

9 <http://uk.playstation.com/psmove/>

10 <http://reviews.cnet.com/e3/>

11 <http://www.techradar.com/reviews/gaming/gaming-accessories/xbox-one-kinect-1153962/review>

con este tipo de interfaces y lograr sacar partido de las posibles ventajas, no es trivial. Para lograr generar una buena experiencia en el usuario, es necesario enfrentar desafíos durante el proceso de diseño. De lo contrario, lo único que se obtendrá es un grupo de usuarios frustrados como destacan Rita Francese, Ignazio Passero y Genevieve Tortora (2012).

La imitación de GUI ya existentes, intentando recrear la experiencia de uso exacta con el "mouse" y teclado es una mala decisión de diseño. En las GUI tradicionales, se encuentran diversos elementos que son fácilmente controlados por el "mouse" y teclado, no siendo así cuando se utilizan interfaces de tipo NUI.

Así, los principales desafíos de diseño, se obtienen con la orientación visual de la aplicación la que difiere bastante de la GUI tradicional. Las señales visuales deben ser aún más claras. El Usuario debe sentirse inmerso en la experiencia de exploración, a diferencia de las interfaces con múltiples ventanas. La granularidad fina, en cuanto a interacción con ciertos objetos desaparece. Los tamaños y colores toman un protagonismo que tradicionalmente, no tiene tanta relevancia como parte del DCU. Por ello, es sumamente importante establecer ciertos criterios de diseño que permitan abordar la creación de este tipo de interfaces desde la perspectiva del usuario final.

En el presente trabajo, se describen los criterios de Diseño Centrado en el Usuario considerados para una aplicación denominada "Kinectopsia", en donde se integra una interfaz gestual, que permite gestión

de datos durante el procedimiento de una Autopsia.

Problemas de usabilidad en interfaces de tipo NUI

El diseño adecuado de interfaces en las aplicaciones es determinante en la experiencia que el usuario vive al usar dichas aplicaciones. Este aspecto cobra especial relevancia cuando se está diseñando interfaces de tipo NUI. Es importante considerar que el usuario tiene el control sobre la aplicación a través de medios no convencionales, y tomar inadecuadas decisiones de diseño, perfectamente puede significar poner en situaciones inadecuadas al usuario.

En el diseño de las GUI tradicionales existen elementos clásicos como la utilización de elementos gráficos como por ejemplo hipervínculos, checkboxes, radio-buttons y listas de selección, entre otros; los cuales están diseñados para los dispositivos de control tradicionales, el teclado y "mouse". En el diseño de las NUI difícilmente tendrían cabida este tipo de elementos dado que son elementos de granularidad muy fina y sería muy complejo tratar de controlarlos con dispositivos asociados a las NUI, esto significa que las consideraciones de diseño definitivamente son diferentes.

Diseñar interfaces NUI en forma adecuada significa involucrarse con el usuario de manera más directa. Esto implica, analizar y evaluar las diferentes formas en que el usuario puede interactuar con el sistema, y tomar decisiones de diseño que logren un

producto que al usarlo genere una experiencia agradable. Esta consideración refleja que es más complejo diseñar interfaces NUI que diseñar las tradicionales interfaces GUI, lo cual obliga a tomar en cuenta una serie de consideraciones y criterios para lograr una aplicación exitosa, enfatizando en una mejor calidad de la experiencia del usuario, con respecto a la usabilidad.

Criterios de diseño en interfaces NUI

Establecer criterios de diseño utilizando NUI, es un proceso complejo en sí mismo por la diversidad de aplicaciones y formas de interacción posibles, por ejemplo tacto, gestos y voz. En el diseño de interfaces de tipo NUI se deben considerar criterios de diseño genéricos, pero también se deben realizar consideraciones de diseño particulares dependiendo de los usuarios, el contexto, el sistema y los dispositivos de interacción.

Los diseños deben enfocarse en los escenarios, necesidades y objetivos más comunes. Los elementos contextuales tales como: diferencias particulares entre los usuarios, el tipo y las características del sistema, el tipo de actividad que se desarrolla, e incluso, el tiempo que el usuario va a interactuar con el sistema (Kapano, Hassenzahl, Martens; 2008), influenciarán la relevancia de las características del diseño que pretenden satisfacer la experiencia del usuario.

En el diseño de interfaces tipo NUI existen conceptos clave que han sido generaliza-







dos, como los sugeridos por Wigdor y Wixon, en su obra "Brave NUI World" (2011):

- "Cree una experiencia que para usuarios expertos sea como una extensión de su propio cuerpo" (Daniel Wigdor, Denis Wixon,2011:13)
- "Cree una experiencia que se sienta natural tanto para un novato como para un experto" (Daniel Wigdor, Denis Wixon,2011:13)
- "Cree una experiencia auténtica para el medio. No intente comenzar con imitaciones del mundo real u otras" (Daniel Wigdor, DenisWixon,2011:13)
- "Construya una interfaz que considere el contexto, incluyendo metáforas visuales correctas, indicaciones visuales, retroalimentación, y métodos de entrada y salida para el contexto especificado" (Daniel Wigdor, Denis Wixon,2011:13)
- "Evite caer en la trampa de copiar otros paradigmas de interfaces de usuario" (Daniel Wigdor, Denis Wixon,2011:13)

Por otra parte, desde el punto de vista específico, para generar interfaces de tipo NUI que brinden al usuario una experiencia de uso positiva se puede considerar:

- Grupos de ventanas asociadas a cada funcionalidad ofrecida por el sistema.
- Un sistema de navegación único, dónde el usuario se puede sentir inmerso, haciendo uso de un cursor, que imita las posibilidades de tocar objetos, como si fuera una mano humana, aplicando el principio de extensión del cuerpo (ver figura 1).

FIGURA 1
IMAGEN DEL CURSOR UTILIZADO PROVISTA POR MICROSOFT (2011)

Standard cursor and feedback graphics					
					
Default targeting state	Targeting over something that is actionable (grip or press)	Progress indication (color fills hand as the user presses further)	Fully pressed state	Gripped hand detected	Right hand vs. left hand cursors

- Elementos gráficos (por ejemplo botones, listas, etc.) adecuados en forma y tamaño, que faciliten la interacción del usuario con la funcionalidad del sistema.
- Asociar imágenes, símbolos, notaciones, y colores significativos, que sean validados por los propios usuarios, de tal manera que faciliten el proceso cognitivo de aprendizaje en el uso de los sistemas.
- Generar y actualizar constantemente prototipos de interfaces de tipo NUI para que sean verificadas y validadas por los usuarios finales.
- Tipo de actividad a desarrollar por el usuario y el tiempo dedicado a ello. Además de elementos de apoyo externos al sistema original.

Aplicación de los criterios de diseño al sistema "kinectopsia"

El sistema denominado "Kinectopsia", ha sido diseñado considerando las necesidades de los usuarios en el Servicio de Anato-

mía Patológica en el Hospital Barros Luco-Trudeau. Por tal razón, Kinectopsia ha sido diseñado con una combinación de interfaces de tipo NUI y las tradicionales GUI.

Kinectopsia, pretende que la gestión de información y realización de los procedimientos de autopsias, sea más ágil y segura a través de la utilización de una interfaz de tipo NUI.

Además, Kinectopsia debe apoyar la labor del patólogo durante la ejecución de sus procesos, permitiéndole consultar y consignar datos con mayor facilidad y sin peligro de contaminar objetos que hacen parte de su entorno de trabajo (ver figura 2).

Kinectopsia tiene un sistema de gestión que permite a otros actores, en el contexto del Servicio de Patología, proveer de toda la información necesaria al sistema, interactuando a través de tradicionales GUI.

Conclusiones

Históricamente, los dispositivos, sistemas y herramientas han evolucionado en proce-

FIGURA 2
INTERFAZ DE CREACIÓN DE AUTOPSIA



Los usuarios que en general no consideran al usuario final. Afortunadamente, en la actualidad se experimenta un cambio de enfoque, debido a las diferentes disciplinas que han convertido al usuario final en el foco central de los procesos de diseño de interfaces.

Gracias a este cambio de paradigma, hoy por hoy existen consideraciones de diseño que permiten obtener productos altamente interactivos que pretenden ofrecer experiencias de uso gratificantes al usuario final. Para lograr con éxito este objetivo, se debe comprender a los usuarios y, pero también comprender cómo utilizan los sistemas en su contexto natural.

Los criterios de diseño expuestos en este trabajo, pretenden ayudar y permitir empíricamente la adecuación de los diseños de

interfaces de tipo NIU, a las reales necesidades de los usuarios y su utilización en contextos reales. Esto significa, que existirán mayores dificultades de diseño debido a que se debe considerar probablemente un número amplio de interfaces a navegar por el usuario.

También se debe considerar que los elementos gráficos deben ser más grandes, debido a las limitaciones de control de los dispositivos.

Es necesario dedicar un gran esfuerzo para diseñar interfaces adecuadas, si se quiere obtener buenos resultados al utilizarlas. Por lo tanto, es importante generar constantemente prototipos que puedan ser validados.

Bibliografía

- **Application Markup Language**, extraído el 23 de Mayo de 2013 a las 10 hrs. Desde: <http://msdn.microsoft.com/en-us/library/ms752059.aspx>
- **Blake**, Joshua (2012), Natural User Interfaces in .NET (MEAP), Manning Publications.
- **E3** 2013, extraído el 16 de junio de 2013 a las 18 hrs, desde <http://reviews.cnet.com/e3/>
- **Enterprise Architect**, extraído el 16 de junio a las 20 hrs desde: <http://www.sparxsystems.com.ar/>
- **Francese**, Rita; **Passero**, Ignazio; **Tortora**, Genoveffa (2012), “Wiimote and Kinect: gestural user interfaces add a natural third dimension to HCI” desde AVI '12 Proceedings of the International Working Conference on Advanced Visual Interfaces, ACM.
- **Hwan Oh**, Jong; **Jung**, Yerhyun; **Cho**, Yongseok; **Hahm**, Chaewoon ; **Sin**, Hyeyoung; **Lee**, Joonhwan (2012), “Hands-up: motion recognition using kinect and a ceiling to improve the convenience of human life” desde proceeding CHI '12 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems, ACM.
- **Kinect Official SDK**, extraído el 27 de Marzo de 2013 a las 15 hrs. Desde: <http://www.microsoft.com/en-us/kinectforwindows/develop/learn.aspx>
- **Kinect para XBOX 360**, extraído el 12 de Junio de 2013 a las 20 hrs. desde: <http://www.xbox.com/en-US/Kinect>

- **Kinect para XBOX One**, extraído el 16 de junio de 2013 a las 18 hrs, desde <http://www.techradar.com/reviews/gaming/gaming-accessories/xbox-one-kinect-1153962/review>
- Microsoft, (2013), Human Interface Guidelines (documento descargado desde: <http://msdn.microsoft.com/en-us/library/jj663791.aspx> 16 de junio de 2013 a las 18 hrs)
- **MySQL**, extraído el 16 de junio a las 20 hrs desde: <http://www.mysql.com/>
- **PSMove para Sony PS3**, extraído el 12 de junio de 2013 a las 15 hrs. desde: <http://uk.playstation.com/psmove/>
- **Rational Unified Process**, extraído el 16 de junio a las 20 hrs desde: <http://www.rational.com.ar/herramientas/rup.html>
- **Visual C#**, extraído el 10 de junio de 2013 a las 17 hrs. Desde: [http://msdn.microsoft.com/es-es/library/a72418yk\(v=vs.80\).aspx](http://msdn.microsoft.com/es-es/library/a72418yk(v=vs.80).aspx)
- **Wigdor**, Daniel; **Wixon**, Denis (2011), Brave NUI World, Designing Natural User Interfaces for Touch and Gestures, Morgan Kaufman.
- **WiiMote de Nintendo**, extraído el 11 de junio de 2013 a las 18 hrs. desde: <http://www.nintendo.com/wii/what-is-wii/#/controls>
- **Windows Presentation Foundation**, extraído el 04 de Junio de 2013 a las 19 hrs. Desde: <http://msdn.microsoft.com/es-es/library/ms754130.aspx>

REVISTA
AKADÈMEIA[®]
PUBLICACIÓN DE ARTICULOS

1. Política editorial

La Revista Akadèmeia es una publicación semestral de la Universidad UCINF, cuyo objetivo es difundir trabajos sobre investigaciones empíricas o teóricas, ensayos y reflexiones en las áreas de ciencias, humanidades, ciencias jurídicas, tecnología y artes.

2. Acerca de los contenidos

El tema debe ser innovador.

Los temas ya tratados deben tener un enfoque novedoso.

El trabajo debe mostrar una aplicación metodológica, consistente con el tema o problema.

La revisión de temas debe mostrar una discusión bibliográfica actualizada, de modo que constituya un aporte al conocimiento.

3. Envío de artículos

El envío de un trabajo a Revista Akadèmeia implica que este no ha sido publicado previamente.

El texto enviado debe tener una estructura acorde con un artículo científico, asimismo, requiere que su desarrollo cumpla con criterios de corrección idiomática y coherencia en su argumentación.

El Comité Editorial acusará recibo de los textos e informará a los autores de la decisión que se adopte sobre ellos.

La validación de las contribuciones enviadas para su publicación se hará bajo el sistema de "doble ciego", a cargo evaluadores independientes, además de la revisión del Editor cuando estos son aceptados.

La dirección de la revista se reserva la confidencialidad de los nombres de los evaluadores y no se compromete a devolver los trabajos.

El autor es responsable de las ideas ex-

presadas en su artículo. Éstos no representan necesariamente los criterios de esta Revista o de la universidad UCINF.

Los trabajos se enviarán al correo mormazabal@ucinf.cl

Fecha de recepción para próximo número de la Revista: 30 de junio 2014

4. Normas para la presentación de artículos

La publicación de cualquier material está supeditada a la aprobación del Comité Editorial de la Revista, atendiendo a los requisitos de presentación que a continuación se detallan:

1. Los trabajos deben presentarse en formato electrónico, en cualquier versión de Word o RTF.
2. La extensión puede ser entre 15 y 20 páginas, considerando en ello cualquier tipo de información adicional en otro formato (gráficos, cuadros, ilustraciones).
3. Los artículos deben ser escritos en tamaño carta, con interlineado de 1,5 e interparrafos de 6,0, márgenes de 2,5 cms en todos sus costados; el texto se procesa con páginas numeradas, en fuente Times New Roman, tamaño 12.
4. El texto debe tener un título con fuente en 14, subtítulos en 11; alineación a la derecha.
5. El artículo debe ser acompañado de un resumen de su contenido y los objetivos que se propone, más palabras clave, con su respectiva versión en inglés; también se requiere agregar la información del autor (nombre, grado académico, institución a la que está adscrito, correo electrónico y teléfono). Luego del resumen,

se presenta el desarrollo, conclusiones, bibliografía (autor, año de edición en paréntesis, título del texto, lugar de edición, editorial).

6. Si los trabajos corresponden a charlas o conferencias, se debe hacer mención de este origen, su ocasión, evento y fecha, además de los cambios que se hayan hecho para la versión de esta revista.

7. Las citas y referencias textuales seguirán el manual de estilo Apa.

a) Cuando se escribe una cita textual, la referencia de la fuente se escribe en el texto, señalando apellido del autor, año de edición, página.

Ejemplo: "cita de un texto" (Martín Barbero, 2003: 53).

b) Cuando el fragmento supera las 40 palabras, se escribe en párrafo aparte, con la fuente de un punto menos al del texto, sangría hacia la izquierda.

c) Si el apellido del autor forma parte de la narrativa se incluye solamente el año de publicación del artículo entre paréntesis.

Ejemplo: Martín Barbero (2003) estudió las relaciones entre...

d) Cuando el apellido y la fecha de publicación no forman parte de la narrativa del texto, se

incluyen entre paréntesis ambos elementos, separados por una coma.

Ejemplo: El estudio de las relaciones entre comunicación y educación (Martín Barbero, 2003) abrió una nueva perspectiva...

e) No se usa paréntesis cuando tanto la fecha como el apellido forman parte de la oración.

Ejemplo: En el 2003 Martín Barbero estudió de las relaciones entre comunicación y educación...

f) Si hay más de una obra/artículo de un solo autor aparecido el mismo año, se citará con una letra en secuencia seguida al año.

Ejemplo: (Martín Barbero, 2003a, Martín Barbero, 2003b)

8. La referencia bibliográfica completa se entrega al final del artículo. Los nombres de libros llevan letra cursiva; los artículos de revistas se entrecorren.

9. Las notas a pie de página se numeran correlativamente, con la indicación de fuente según puntos anteriores.

Es fundamental respetar estas normas, porque facilitan el trabajo de edición y concuerdan con las exigencias de las publicaciones de revistas científicas.

