

Informe para la toma de decisiones sobre

Duración de las carreras de pregrado en el CRUCH

Mayo 2012

Prepararon el informe Roxana Pey, Francisco Durán y Pablo Jorquera para el
Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

Índice

1. Resumen y Recomendaciones	5
i. Para el aumento de la Eficiencia	7
ii. Para el aumento de la Eficacia	9
iii. Advertencias sobre consecuencias adversas que podrían derivarse de intervenciones inorgánicas 10	
2. Introducción	11
i. Antecedentes generales	12
ii. Ficha Resumen	14
3. Perfil de Ingreso y el cumplimiento del Perfil de Egreso.	15
i. Desigualdad en el Ingreso.	15
ii. Nivelación de Competencias.	16
iii. Deserción	22
4. Titulación Oportuna	25
i. Duración Formal.	25
ii. Titulación Oportuna	27
iii. Causales de demora en la Titulación Oportuna	30
iv. Costos del atraso en la titulación oportuna.	33
v. Iniciativas para mejorar la titulación oportuna y deserción	34
5. Innovación Curricular	36
i. Logros de innovación curricular en el sistema.	36
ii. Logros de innovación curricular por institución	38
iii. Vocación y movilidad estudiantil.	39
6. Habilitación Profesional y Formación Continua.	42
i. Logros de Aprendizaje y Empleabilidad	42
ii. Formación continua y Postgrado	44
iii. Articulación.	51
7. Regulación del Sistema	52
i. Sistema de Créditos (académicos) Transferibles (SCT-Chile).	52
Logros alcanzados	53

La situación actual.....	54
ii. Marco de Cualificaciones.....	54
iii. Estatuto Administrativo y Cuestiones Legales.....	55
iv. Experiencia internacional relevante.....	57
a. Plan Maestro del Estado de California.....	57
8. Propuesta de Estudios futuros.....	60
9. Conclusiones.....	61
10. Referencias y Fuentes.....	63
11. Antecedentes de los investigadores.....	65
12. Anexos.....	66
i. Cuestionario enviado a los Vicerrectores académicos de las 25 universidades del CRUCH, enviado en mayo de 2012.	66
Tabla 1. Ficha Resumen.....	14
Tabla 2. Estudiantes por quintiles según tipo de universidad.....	15
Tabla 3. Tasa de retención primer y segundo año por tipo de institución (cohorte 2008 – matrícula 2009 y 2010).....	22
Tabla 4. Duración formal y real de los planes de estudio de las universidades en el CRUCH.....	28
Tabla 5. % de incremento en la duración de las carreras según área de estudio.....	29
Tabla 6. Condición de ocupación estudiantes de universidades.....	31
Tabla 7. Costo de aranceles como proporción del ingreso del hogar.....	32
Tabla 8. Intervenciones desarrolladas por el CRUCH para mejorar la titulación oportuna.....	34
Tabla 9 Grado de avance proceso de Innovación Curricular.....	39
Tabla 10. Nivel de traslado de estudiantes con CAE, 2007-2010.....	40
Tabla 11. Traslado según tipo de institución de origen y destino.....	41
Tabla 12. Condición de Actividad según nivel escolar alcanzado.....	43
Tabla 13. Ingresos del trabajo promedio según nivel de estudios (\$2009).....	43
Tabla 14. Condición de Actividad par universitarios.....	44
Tabla 15. Ingresos del trabajo promedio de universitarios (\$ 2009).....	44
Tabla 16 Evolución en el número de programas de postgrados según dependencia institucional.....	45
Tabla 17. Costo Promedio Programas de Postgrado.....	50

Gráfico 1. Resultados prueba de diagnóstico matemáticas. Universidad Regional (2012).....	17
Gráfico 2. Resultados prueba de diagnóstico comprensión de lectura. Universidad Regional (2012).....	18
Gráfico 3. Proporción de estudiantes en nivel “Starter” del Placement TEST, según dependencia educacional.....	19
Gráfico 4. Proporción de estudiantes en nivel “Starter” del Placement TEST, según quintil de ingreso ...	20
Gráfico 5. Relación entre el Puntaje PSU (media Lenguaje y Matemática) y los puntajes obtenidos por los estudiantes en el Placement TEST de la Universidad de Chile. Estudiantes nuevos año 2011	21
Gráfico 6. Tasa de retención de primer año de pregrado universitario por duración formal de carreras. 23	
Gráfico 7. Distribución de Matriculados (*) según semestres formales de estudios	25
Gráfico 8. Duración promedio de las carreras en países OCDE	26
Gráfico 9. Duración formal y real de los planes de estudio de las universidades entre tipo de universidades	27
Gráfico 10. Evolución de la brecha entre duración formal y real (CRUCH)	29
Gráfico 11. Duración Real y Formal de Carreras.....	30
Gráfico 12. Porcentaje de estudiantes trabajadores - USACH (2011)	32
Gráfico 13. Relación entre resultados Inicia (2011) y duración real de las de carreras de pedagogía básica	42
Gráfico 14. Vacantes de Postgrado 2012.....	46
Gráfico 15. Distribución de la matrícula (2010) según programas universitarios	46
Gráfico 16. Distribución de la matrícula según programas universitarios (CRUCH)	47
Gráfico 17. Matrícula en programas de magíster según dependencia institucional (2004-2010)	47
Gráfico 18. Matrícula en programas de doctorado según dependencia institucional (2004-2010)	48
Gráfico 19. Principales destinos laborales de los graduados de programas de magíster	49
Gráfico 20. Evolución del número de Becas de Postgrados CONICYT y BecasChile (2007 - 2011).....	50
Figura 1. El problema de la duración de las carreras.....	6
Figura 2. Deserción	13
Figura 3. Estructura de títulos y grados por tipo de institución.	56

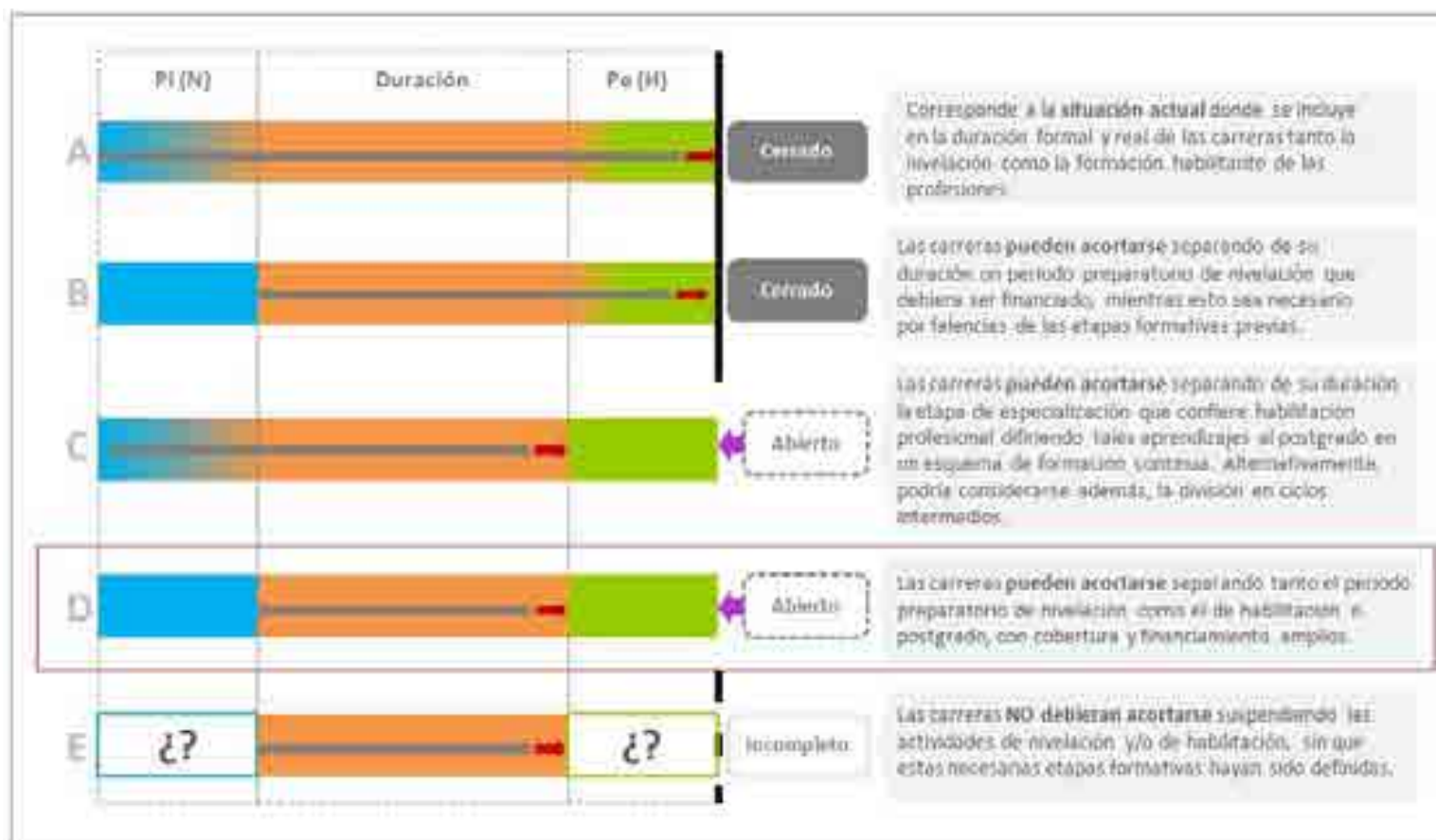
1. Resumen y Recomendaciones

En marzo de 2012, el ministro de Educación, en el contexto del anuncio de un sistema integrado de financiamiento estudiantil que modifica la administración de los créditos –desvinculando a los bancos– y redefine la fórmula de cálculo del arancel de referencia, entre otros anuncios, solicita al CRUCH un planteamiento sobre la duración de las carreras de pregrado, más específicamente, sobre su acortamiento. Considerando que el asunto es complejo puesto que involucra diversas variables cuya modificación tendría fuertes impactos sociales, el CRUCH encargó el presente estudio que busca exponer esas variables para dar fundamento a una serie de recomendaciones.

Para este estudio fueron consultadas diversas fuentes que han permitido examinar duración formal y real, deserción, nivelación de competencias de estudiantes que ingresan con debilidades formativas, capacidades del sistema de postgrado, la segmentación del estudiantado y la oferta formativa que la satisface, causales de titulación inoportuna, iniciativas de innovación curricular, regulación del sistema, movilidad estudiantil y articulación.

El problema en cuestión se representa en la figura que sigue, donde se muestra la estrecha relación entre perfil de ingreso (P_i), nivelación (N), duración de las carreras (D) y perfil de egreso (P_e) en un sistema cerrado si se trata de carreras habilitantes y terminales (H), o en uno abierto si se tratara de formación continua (C). La relación entre estas variables – P_i , N , D , P_e , H y C – es de tal naturaleza que no es posible modificar solo una de ellas sin que las otras se vean afectadas. Deben ser tratadas en conjunto y respetando los niveles de calidad establecidos, es la premisa que sustenta el presente informe.

Figura 1. El problema de la duración de las carreras



Claves:

PI: perfil de ingreso de los estudiantes que varía según los logros de resultados de las etapas previas. Puede incluir Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP).

[Barra azul parcial]: nivelación de competencias para estudiantes con debilidades formativas. Puede requerir instancias de diagnóstico.

[Barra naranja completa]: demora en la finalización de los estudios que corresponde a la duración real.

[Barra verde completa]: etapa de continuación de estudios en un esquema de formación continua, que puede corresponder a postgrado o a ciclos intermedios.

Pe: perfil de egreso definido como logros de aprendizaje habilitantes para el ejercicio de las profesiones.

H: habilitación profesional y reconocimiento por parte de la sociedad.

Cerrado: se refiere a estructuras de carreras que son terminales y confieren habilitación al tiempo que no contemplan en su diseño la formación continua.

Abierto: se refiere a estructuras de carreras que son concebidas como una etapa de la formación continua.

Incompleto: se refiere a un diseño que no incluye todas las etapas necesarias para atender el proceso formativo que culmine con las habilitaciones que la sociedad reconoce.

[Barra verde con flecha]: Retorno al proceso de habilitación profesional y formación continua.

En resumen, los antecedentes que se exponen a lo largo de este informe, nos permiten plantear una serie de recomendaciones que se ordenan en tres vertientes: **i.** relacionadas con la disminución de la duración real de las carreras de pregrado, es decir, una mejoría de la titulación oportuna (bajo el rótulo de eficiencia); **ii.** Relacionadas con la duración formal de las carreras de pregrado en referencia al perfil de egreso (bajo el rótulo de eficacia) y **iii.** Relacionadas con los posibles incentivos perversos que las anteriores consideraciones podrían introducir y que es necesario advertir oportunamente. Todas –las recomendaciones que vienen más abajo–, deben entenderse como parte de un sistema de relaciones y, por lo tanto, un tratamiento aislado de alguna de ellas podría producir efectos no deseados, paradójales o incluso un empeoramiento de la calidad.

En la perspectiva que ninguna de estas recomendaciones tienen sentido por sí misma, sino por el impacto que se busca, que es el aumento de los logros o resultados de aprendizaje oportunos y de la sintonía con la sociedad, será necesario trazar un plan de trabajo gradual, realizable y comprensible para todos y que incluya una carta de balance para el seguimiento de avances principales asegurando un ritmo adecuado y sostenido.

i. Para el aumento de la Eficiencia

Las universidades del CRUCH **pueden** disminuir la **deserción** y la **duración real** y, por lo tanto, mejorar la **titulación oportuna** de sus carreras profundizando las intervenciones de los siguientes aspectos:

1. **Sistemas integrados de nivelación de competencias básicas.** En todas las instituciones del CRUCH se han explorado experiencias piloto –y en varios casos han llegado a instalarse como prácticas estables–, de apoyo académico a los estudiantes. Es necesario avanzar hacia una siguiente fase instalando al interior de cada institución el concepto de Sistema integrado de nivelación, donde se mejore la articulación de los aspectos académicos, administrativos, de calidad de vida, hábitos de estudio y otros, se incluyan efectivos procesos de diagnóstico inicial, seguimiento y reporte oportuno. Los mismos estudiantes organizados pueden ser incluidos de forma más activa en estos programas. Además, es posible un trabajo de mayor colaboración entre las instituciones compartiendo aquellas experiencias más exitosas y buenas prácticas. Es necesario dimensionar el financiamiento que se requiere para pasar de la fase exploratoria a una de estado estable y permanente.

Véanse sección 3.ii.

2. **Implementación del SCT-Chile en su fase de amplia cobertura.** Es crucial para efectos de mejorar la titulación oportuna la transparencia del proceso formativo y el reconocimiento del tiempo del estudiante como un “bien escaso”. Un sistema de medición de la Carga de Trabajo total del estudiante, con instrumentos comunes y resultados aglutinados, que pudiera aplicarse con periodicidad bianual, otorgaría la información necesaria para el afinamiento del proceso y de la implementación del SCT-Chile con amplia cobertura.

Véanse sección 7.i.

- 3. Formalización de la certificación gradual y acumulable a través del SCT, ciclos y salidas intermedias.** La estructura tradicional de grados y titulaciones, de una entrada y una salida, es obsoleta y requiere ser flexibilizada introduciendo gradualmente salidas intermedias y ciclos, cuando sea posible. Para lograr tal flexibilidad es imprescindible el análisis por áreas disciplinares más que solo por carreras, para ir construyendo las vías de comunicación y tránsito entre ellas. Por otro lado, es frecuente que los estudiantes, por diversos motivos, no completen los programas formativos ofrecidos, siendo que estos estudios inconclusos desarrollan competencias y son una experiencia valiosa por la que, además, han invertido tiempo y recursos. Esta experiencia, sin embargo, no es visible para el mercado laboral. Es oportuno considerar un mecanismo discreto para el reconocimiento de los logros alcanzados por los estudiantes mediante el instrumento SCT-Chile haciéndolo acumulable y reconocible por la sociedad. Una extensión del acuerdo SCT-Chile de esta naturaleza permitiría revertir el esquema de “todo o nada” que opera en la actualidad al tiempo que conferiría una revalorización del paso por las Universidades del CRUCH. Con estas dos estrategias simultáneas –de ciclos y salidas intermedias y certificación gradual– es posible atender en parte los problemas de deserción y de búsqueda vocacional.

Véanse sección 7.i.

- 4. Fortalecimiento de la movilidad estudiantil con reconocimiento.** Con el avance del Proceso de Innovación Curricular, aumentarán las posibilidades de la Movilidad Estudiantil nacional, permitirle es una de las formas de abordar la deserción y demora en la titulación por “búsqueda vocacional”. Es necesario establecer inequívoca y formalmente los requerimientos, mecanismos, protocolos y el proceso a seguir en el marco de acuerdos de confianza que se vayan alcanzando. Frente a esta situación se podría considerar establecer una Unidad en el CRUCH que cumpla el rol de facilitador de la organización y cooperación para la movilidad así como su seguimiento. Es necesario asimismo, determinar los recursos financieros que se requerirán.

Véanse sección 5.iii.

- 5. Revisión de aspectos administrativos y curriculares.** Es importante identificar en cada institución los procesos administrativos y curriculares que aun contienen elementos prescindibles que introducen demoras de las titulaciones sin aportar aprendizajes. Estos aspectos están presentes en las diferentes universidades y especialmente agudo en algunas carreras y en situaciones de transición por innovaciones curriculares.

Véanse sección 4.iii.

Los cinco puntos anteriores hacen necesaria una revisión del financiamiento institucional y estudiantil. La implementación estable de las acciones de intervención para mejorar la titulación oportuna requiere de igual estabilidad de financiamiento. Resolverlo exclusivamente por la vía de fondos concursables mantiene estas acciones como experiencias piloto que si bien han sido muy valiosas, tienen carácter preparatorio. Además, otros instrumentos de financiamiento institucional resultan regresivos respecto las necesidades de nivelación. Por otro lado, el esquema prevalente de financiamiento estudiantil no dialoga adecuadamente con las transformaciones de la innovación curricular ni atiende algunas etapas finales de los estudios. Es también parte de este problema la alta frecuencia de estudiantes considerados de tiempo completo pero que son a la vez trabajadores, incidiendo en la mayoría de los indicadores usados para la educación superior.

Es necesario entonces, revisar el financiamiento institucional y estudiantil con estos propósito –tanto en sus montos como en sus instrumentos–, en el contexto de un “proyecto país”.

ii. Para el aumento de la Eficacia

Las universidades del CRUCh **podrían** modificar la **duración formal** de sus carreras acortándolas si las siguientes condiciones de posibilidad se atendieran previa y armónicamente:

- 1. Relacionadas con la estructura de las carreras:** Diseño consensuado de estructura curricular que optimice el tiempo del proceso formativo mediante planes de estudios secuenciales y sintonizados con los perfiles de egreso. Aseguramiento de logros de aprendizajes pertinentes y relevantes para la sociedad en su conjunto con identificación de la habilitación profesional. Este punto requiere que los tres puntos siguientes sean resueltos de manera simultánea.

Véanse sección 5.i y 5.ii

- 2. Relacionadas con nivelación de competencias:** Diseño de un programa de nivelación de competencias previo al inicio de carreras, basado de un sistema de diagnóstico y en un acuerdo para el Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP).

Véanse sección 3.ii.

- 3. Relacionadas con la formación continua:** Articulación vertical y horizontal efectiva y aumento masivo de cobertura de postgrados con un correspondiente sistema de financiamiento institucional y estudiantil. Distinción clara entre postgrados académicos y postgrados profesionales.

Véanse sección 6.ii y 6.iii.

4. **Relacionadas con el marco regulatorio:** Proceso de debate abierto y participativo para llegar a un acuerdo con perspectiva sistémica sobre el Marco de Cualificaciones chileno que confiera transparencia y legibilidad de los títulos y grados. Será en el contexto de un adecuado Marco de Cualificaciones, que los procesos tendientes a mejorar la titulación oportuna, a disminuir la deserción e incluso a revisar la duración formal de las carreras, adquieran sentido y legitimidad. Un Marco de Cualificaciones permitirá también aumentar la internacionalización.

Véanse sección 7.ii y 7.iii.

Para que estas condiciones sean efectivas y cumplan con los requisitos de equidad, calidad, pertinencia y articulación, deben ser asumidas por el conjunto de actores pertenecientes a la educación, en todos sus niveles formativos. **Una estrategia de este tipo conduce a resguardar los aspectos centrales de la constitución de un sistema de educación superior.** Para ello es fundamental el trabajo colaborativo, el diálogo interinstitucional y acuerdos de tipo nacional.

iii. Advertencias sobre consecuencias adversas que podrían derivarse de intervenciones inorgánicas

Es preciso tener presente que estas advertencias obedecen a preocupaciones que emergen a la luz de las opiniones que tienden a analizar la duración de las carreras de pregrado solo desde una perspectiva de costos. Consignar estos tópicos de manera oportuna, previo al diseño de las políticas públicas, contribuye a dilucidar todos los elementos que emanan al momento de abordar estos asuntos. Entre las consecuencias que podrían llevar a situaciones adversas son destacables las siguientes:

1. **Reducción de exigencias de logros de aprendizaje y de titulación que pueden deteriorar la calidad.** De no determinarse con claridad los perfiles de egreso en un Marco de Cualificaciones nacional de consenso.
2. **Habilitaciones profesionales desperfiladas y disminución de empleabilidad por menor valoración laboral de titulaciones cortas.** De no asegurarse la formación continua en un Marco de Cualificaciones nacional de consenso con el consecuente financiamiento y cobertura.
3. **Tecnificación de carreras universitarias demasiado orientadas al mercado.** De considerarse el factor económico en desmedro de los epistemológicos, sociales y culturales en una decisión que debiera mas bien atenderlos de modo equilibrado.
4. **Aumento de la duración real, es decir, empeoramiento de la titulación oportuna.** De no atenderse adecuadamente la nivelación de competencias para estudiantes con debilidades formativas.
5. **Desvinculación mayor de la docencia y la investigación disminuyendo la calidad.** De no atenderse adecuadamente el financiamiento institucional que otorgue estabilidad a los programas y a los cuerpos académicos cuya situación laboral tiende a precarizarse en la medida en que se ven orientados solo a la docencia.

2. Introducción

El gran aumento de la cobertura experimentado por la educación superior chilena en las últimas dos décadas¹ ha implicado un sinnúmero de problemas vinculados a lo que en términos generales, utilizados para este informe, se considera bajo los rótulos de calidad, equidad, pertinencia, eficacia y eficiencia. En ese contexto, y con distintas iniciativas y experiencias de reformulación de los sistemas de educación superior a nivel internacional², es que ha sido particularmente sensible el debate en torno a la duración de las carreras de pregrado, un asunto que no debe ser tratado de manera fragmentada o aislada, sino que de acuerdo al conjunto de problemas no resueltos y a las variables que inciden en su desarrollo.

Es un hecho que el requerimiento de la calidad de la educación superior no se limita a asegurarla en las condiciones que han prevalecido tradicionalmente, sino que significa también introducir fuertes cambios que respondan a las dinámicas del presente y, sobre todo, anticipen los escenarios ulteriores. Estos cambios implican factores epistemológicos, sociales y económicos, que deben ser abordados de modo equilibrado y de forma participativa.

Estas transformaciones, por lo tanto, adquieren significación cuando se atienden los problemas relacionados con la estructura de pregrados, tanto en sus conceptos propiamente formativos, esto es, diseño curricular, cursos remediales o programas de nivelación, planes de estudio, perfiles de egreso, ambientes de aprendizaje, entre otros, como en su duración. Esto indica un camino formativo que considera la formación a lo largo de la vida a través de bifurcaciones permanentes que permitan mayores grados de flexibilidad y articulación. Esto, sin embargo, adquiere complejidad cuando es evidente que estos cambios no deben debilitar la cobertura con calidad en todos los niveles.

De este modo, acortar la duración de los pregrados –asunto necesario por diversos motivos– conduce a resolver simultáneamente el esquema de la formación continua y el financiamiento estudiantil e institucional, aspectos ambos que afectan el impulso, desarrollo y consolidación de este tipo de iniciativas.

Enfrentados a un resurgimiento de la demanda, en esta ocasión desde el Ministerio de Educación, de revisar la duración de las carreras, incluso sobre la consideración de un acortamiento generalizado de ellas, es prudente detenernos a analizar en qué circunstancias se plantea esto y las consecuencias que traería, así como las condiciones de posibilidad de tal propósito.

¹ En 1990 la tasa bruta de cobertura era de 14,4%, para el 2011 creció a 51,8% (Comisión de Financiamiento Estudiantil, 2012).

² Véase especialmente el Proceso de Bolonia y el Proyecto Tuning europeo y Latinoamericano.

i. Antecedentes generales

La petición de revisión de la duración de las carreras surge en el contexto de los anuncio sobre financiamiento estudiantil.

En efecto, en su Informe de marzo de 2012, la Comisión de Financiamiento Estudiantil señala que *“Respecto a la duración de las carreras, se observa en Chile una gran diferencia en relación con países de la OCDE. Para una muestra de 523 carreras universitarias entregada por el SIES, la duración promedio de las carreras era de 13,7 semestres, lo que supera ampliamente los 8,6 semestres que en promedio duran carreras de este nivel en la OCDE (OCDE, 2011)...Lo extenso de los plazos de duración de las carreras es uno de los factores que ayudaría a explicar, en parte, el alto costo de la educación superior en Chile”*. (Comisión de Financiamiento Estudiantil, 2012; pág. 15).

Al respecto, es necesario precisar lo siguiente:

1. El problema de la duración de las carreras es de tal naturaleza y complejidad que no permite su análisis desde la mera perspectiva económica y del cálculo de costos, si bien este es un aspecto que debe ser tenido en cuenta.
2. La comparación de duración de carreras entre Chile y los otros países OCDE debe realizarse cuidando que las denominaciones no obedecen a los mismos objetos. A saber, en Chile se trata de estructuras terminales que son habilitantes para las profesiones y que no consideran la continuación en segundos ni terceros ciclos de postgrado. Sería más adecuado hacer la comparación con lo que nosotros llamamos “licenciatura”, que es de 8 semestres.
3. El análisis de promedios enmascara situaciones muy diversas. Cuando se mira en detalle carrera, por área y también por universidad, es posible sacar conclusiones más útiles respecto de las causas de los problemas.

En la discusión reciente, de lo que se ha venido a llamar el “alto costo de la educación superior en Chile”, se han introducido una serie de conceptos que es conveniente precisar pues confundirlos lleva a interpretaciones erróneas.

Hay que distinguir, por ser cuestiones de causas y tratamiento muy distinto, entre la duración de diseño o formal de las carreras, la duración real, la deserción y la titulación oportuna, por una parte, y acortamiento de carreras, por otra. Mientras que en la sección 4.iv de este informe se explica lo errado que resulta mezclar estas cosas para analizar el costo de las carreras, aquí nos limitaremos a esbozar una definición de estos conceptos:

- **Titulación Oportuna.** Se refiere al ajuste entre duración formal y duración real, es decir, a menor brecha, mayor oportunidad de titulación; por convención se considera como el tiempo de titulación oportuna al tiempo formal + 1 año.
 - **Duración Real de la Carrera.** Se refiere al tiempo, medido en semestres, entre la fecha en que el estudiante ingresa a primer año de una carrera (o programa) y la fecha en que se titula de esta.
 - **Duración de diseño o Formal de la Carrera.** Se refiere a la duración informada por la institución como la duración mínima esperada del programa o carrera para el logro del

Perfil de Egreso definido. Es sobre esta duración formal que se podrían aplicar acciones tendientes al llamado “acortamiento”.

- **Deserción.** Se refiere a los estudiantes que no continúan sus estudios en una carrera determinada. Sin embargo, este concepto requiere algunas precisiones adicionales. En primer lugar, es relevante conocer las causas de este abandono que puede ser por motivos vocacionales, de fracaso académico o por situación socioeconómica. En segundo lugar, es frecuente que estudiantes que abandonan una carrera, permanezcan en la misma institución, o que cambien de institución pero que permanezcan en el sistema. Las cifras oficiales disponibles en el último tiempo se refieren principalmente al simple abandono de una carrera sin mayores consideraciones (por ejemplo, 32% al segundo año en el CRUCH). Aunque un reciente estudio de SIES³ muestra por primera vez que en el conjunto del sistema de educación superior solo un 17,2% de quienes abandonan una carrera lo harían de forma definitiva del sistema (en un plazo de 3 años), es decir, solo cerca de un 4% de los estudiantes haría abandono total del sistema. En las universidades el 53,7% de los desertores, volvería a retomar sus estudios en un plazo máximo de 3 años, por tanto, el abandono definitivo en las universidades sería cercano al 3%.

Figura 2. Deserción



Fuente: PUC, 2012.

³ Citado en El Mercurio, 23 de mayo de 2012, pág. C5.

ii. Ficha Resumen

Tabla 1. Ficha Resumen

Campo	Institución	Valor
Puntaje PSU	CRUCH	583
	Privadas	532
Estudiantes colegios municipales	CRUCH	37,0%
	Privadas	26,4%
Matricula pregrado 2010	CRUCH	281.528
	Privadas	305.769
Matricula postgrado 2010	CRUCH	21.513
	Privadas	11.905
Titulación pregrado 2009	CRUCH	37.387
	Privadas	29.618
Deserción general	CRUCH	32% (2° año)
	Privadas	39% (2° año)
Duración Formal carrera	CRUCH	10,3 semestres
	Privadas	9,8 semestres
Duración Formal licenciatura	CRUCH	8 semestres
	Privadas	8 semestres
Duración Real carrera	CRUCH	14,3 semestres
	Privadas	12,8 semestres
Duración Real licenciatura	CRUCH	S/I
	Privadas	S/I
% de incremento	CRUCH	38,5%
	Privadas	30,5%
Años de Acreditación	CRUCH	4,6
	Privadas	3,5

3. Perfil de Ingreso y el cumplimiento del Perfil de Egreso.

Uno de los elementos claves de la duración real de las carreras de pregrado en Chile es la debilidad formativa de los estudiantes al ingreso pues es frecuente que no se alcancen los logros de aprendizaje esperados en los niveles previos. Las universidades se ven forzadas a incluir pruebas de diagnóstico y programas de nivelación de competencias como acciones remediales que alargan las carreras porque de no hacerlo estas se alargarían por reprobación de ramos. La deserción y el fracaso estudiantil se enmarcan también en este problema.

i. Desigualdad en el Ingreso.

La debilidad formativa de los estudiantes que ingresan a la educación superior es un factor preponderante al momento de analizar la duración de las carreras de pregrado. Esta situación, sin embargo, es distinta para cada institución universitaria. Efectivamente, si analizamos la distribución por quintiles de ingreso se observa una alta segmentación del estudiantado (Aequalis, 2011), lo que indica que para cada tipo de universidad existen diferentes estrategias para responder a las características de los estudiantes que reciben.

La tradicional separación CRUCH versus universidades privadas resulta inapropiada para identificar donde ingresan los estudiantes con deficiencias formativas⁴.

Como se constata en la siguiente tabla, casi la mitad de los estudiantes que pertenecen al quintil de menores ingresos acceden a las universidades denominadas docentes no selectivas de tamaño menor o mayor, es decir, las de menor complejidad y con menos años de acreditación. En este tipo de universidades la duración formal y real de las carreras de pregrado es menor respecto a las universidades de investigación y con investigación selectiva (Torres y Zenteno, 2011).

Tabla 2. Estudiantes por quintiles según tipo de universidad.

Tipo de universidades	N	Quinti I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Total matrícula
Universidades de Investigación	5	14%	19%	17%	20%	21%	19%
Universidades con investigación selectivas	6	17%	13%	14%	12%	8%	11%
Universidades esencialmente docentes con investigación selectiva	6	9%	7%	8%	9%	21%	13%
Universidades docentes selectivas	10	13%	16%	14%	15%	20%	17%
Universidades docentes no selectivas tamaño menor	27	23%	20%	19%	18%	15%	18%
Universidades docentes no selectivas tamaño mayor	6	25%	24%	28%	26%	14%	21%
Total Universidades	60	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: sobre la base de CASEN 2009 y clasificación de Torres y Zenteno (2011).

⁴ La premisa implícita en este análisis dice relación con inferir que los estudiantes de los quintiles de menores ingresos corresponden a aquellos que demuestran mayores dificultades académicas. Cabe señalar, también, que se utiliza la clasificación de universidades realizada por Torres y Zenteno a pedido de Aequalis, Foro de la Educación Superior. En virtud de la carencia de este tipo de ejercicio de creación de tipologías hemos considerado relevante considerar esta investigación en el presente análisis.

Estos datos muestran algo paradójico: las universidades que reciben a los estudiantes con mayores déficits formativos evidencian una menor duración formal y real de las carreras de pregrado. Como se explica en este informe, esto se puede deber principalmente a las mayores exigencias de aprobación de ramos y de titulación de las universidades de investigación y selectivas. Asimismo, surge la preocupación sobre la calidad y el efectivo cumplimiento de los logros de aprendizajes de los estudiantes que egresan de las instituciones docentes y no selectivas.

Sin perjuicio de lo anterior, el porcentaje de estudiantes pertenecientes al primer quintil que ingresan a las universidades de excelencia no es menor, motivo por el cual la gran mayoría de estas instituciones requieren de implementar programas remediales. Es decir, si bien se constata una segmentación del estudiantado en el sistema universitario, en todas las universidades, ya sean en las del CRUCH o en las privadas no tradicionales, se deben diseñar y responder adecuadamente a este tipo de estudiantes a través de los respectivos programas.

ii. Nivelación de Competencias.

Las profundas desigualdades que caracterizan a la sociedad chilena no es algo que las instituciones de educación superior puedan omitir y descartar de sus procesos de formación técnica, académica y profesional. Por esta razón una parte importante de las universidades, incluyendo las que reciben gran porcentaje de estudiantes de altos ingresos y/o de altos puntajes en la PSU han diseñado e implementado programas de nivelación de competencias básicas. La preocupación surge pues las falencias formativas de etapas previas es una de las principales causas de la deserción por fracaso académico y de la demora en la titulación que aumenta la duración real de las carreras. Durante la última década, el CRUCH ha invertido grandes esfuerzos en implementar programas y planes a apoyo académico a sus estudiantes.

Con el propósito de sistematizar esas experiencias, surgió la **Red Universitaria Educación con Equidad**, vinculado a un proyecto Mecesus⁵ de universidades regionales⁶ pertenecientes al CRUCH, que han llevado a cabo “estrategias para el mejoramiento de resultados académicos de estudiantes desfavorecidos de primeros años”. Entre ellas destacan las iniciativas de nivelación de competencias básicas para mejorar la brecha de conocimientos, destrezas y habilidades de los estudiantes académicamente desfavorecidos de los primeros años, así como también estrategias de monitoreo y seguimiento para la retención y titulación oportuna. Para resolver los problemas asociados a la deserción, se pueden distinguir tres dimensiones de intervención: Académico, Social-Cultural y Motivacional-Vocacional.

Siguiendo esta tendencia de apoyo académico a sus estudiantes, diversas universidades han implementado pruebas de diagnóstico para medir las **competencias generales** que traen los estudiantes desde la enseñanza secundaria. Estas pruebas de diagnóstico apuntan a aspectos específicos como

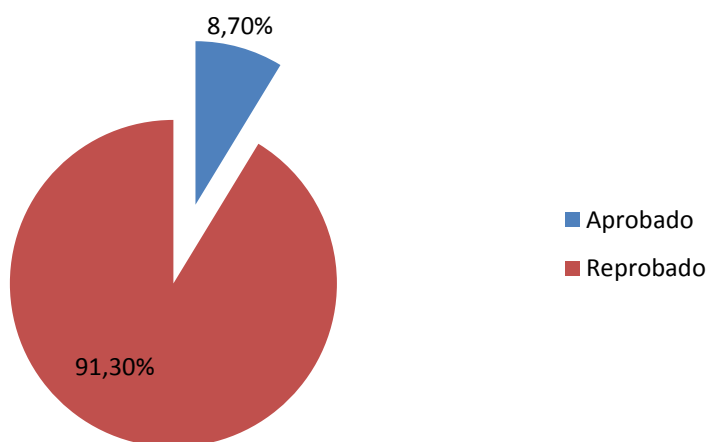
⁵ Proyecto Mecesus FRO 0803.

⁶ Estas son la Universidad de Talca, Universidad del Bío – Bío, Universidad Católica de Temuco, Universidad de la Frontera y la Universidad de Magallanes.

matemática, lenguaje, o a otros mas generales como hábitos de estudio y permiten a las instituciones realizar una caracterización fina de los estudiantes que recibe y planificar de manera mas ajustada sus programas de apoyo. Lo anterior muestra una conducta muy responsable y solidaria por parte de las instituciones del CRUCH.

Se puede analizar el caso de una prueba de diagnóstico levantada por una universidad regional⁷, donde, por ejemplo, solo un 8,7% logra aprobar la prueba respectiva de matemáticas y el 29,6% lo hace en la prueba de comprensión de textos. Lo anterior da cuenta de las enormes deficiencias formativas que tienen los estudiantes que ingresan a la universidad, especialmente en el contexto regional.

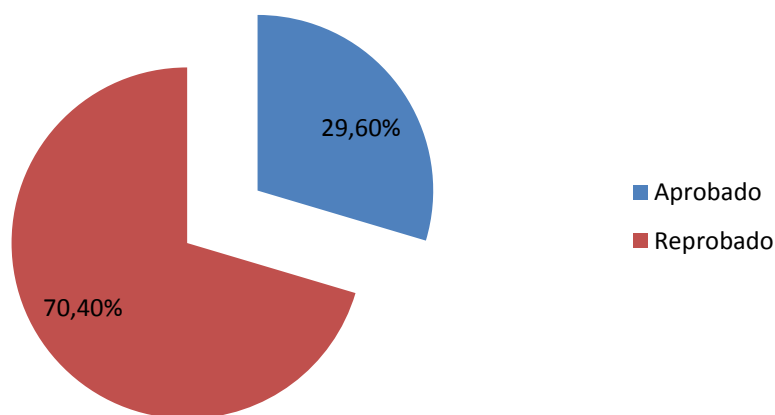
Gráfico 1. Resultados prueba de diagnóstico matemáticas. Universidad Regional (2012)



Fuente: Informe resultado prueba de diagnóstico. Universidad Regional

⁷ Se ha obviado el nombre de la institución, debido a que es un problema de carácter general, e indicar el nombre podría tender a la estigmatización.

Gráfico 2. Resultados prueba de diagnóstico comprensión de lectura. Universidad Regional (2012)



Fuente: Informe resultado prueba de diagnóstico, Universidad Regional

Para ejemplificar otro aspecto mostraremos con algún detalle el programa de inglés de la Universidad de Chile. El caso es interesante pues uno de los aspectos críticos de debilidad formativa de etapas previas es el manejo del idioma inglés, ya que aun cuando se espera que los estudiantes egresen de la enseñanza media (EM) con nivel ALTE 2, la realidad muestra algo bastante distinto, incluso en estudiantes de tan altos puntajes de PSU como los que recibe esa institución. Por otro lado, es un área formativa muy estandarizada lo que permite mirar los logros de aprendizaje de manera comparable. Además, son conocidas las intervenciones que se han realizado en la EM y puede monitorearse el progreso obtenido. Mas aún, el caso mostrado revela una actitud activa de permanente ajuste a la realidad nacional por parte de la universidad.

Se presentan a continuación los resultados de la prueba tomada a los estudiantes que ingresan a la Universidad de Chile⁸, donde solo un **21%** evidencian el nivel esperado mientras que **79 %** están por debajo⁹. Esta realidad significa que la Universidad de Chile debe destinar recursos y tiempo no solo a la aplicación de esta prueba de diagnóstico sino que a cursos de inglés durante 4 semestres¹⁰ (para aquellos estudiantes diagnosticados como *starter*¹¹), con lo que la universidad se compromete a asegurar que al egreso los graduados hayan alcanzado el nivel ALTE 2, que se considera el mínimo para el ejercicio adecuado de las profesiones.

⁸ Cabe destacar que dicha universidad matricula alumnos *de excelencia*, con altos puntajes PSU.

⁹ Todas cifras del 2011.

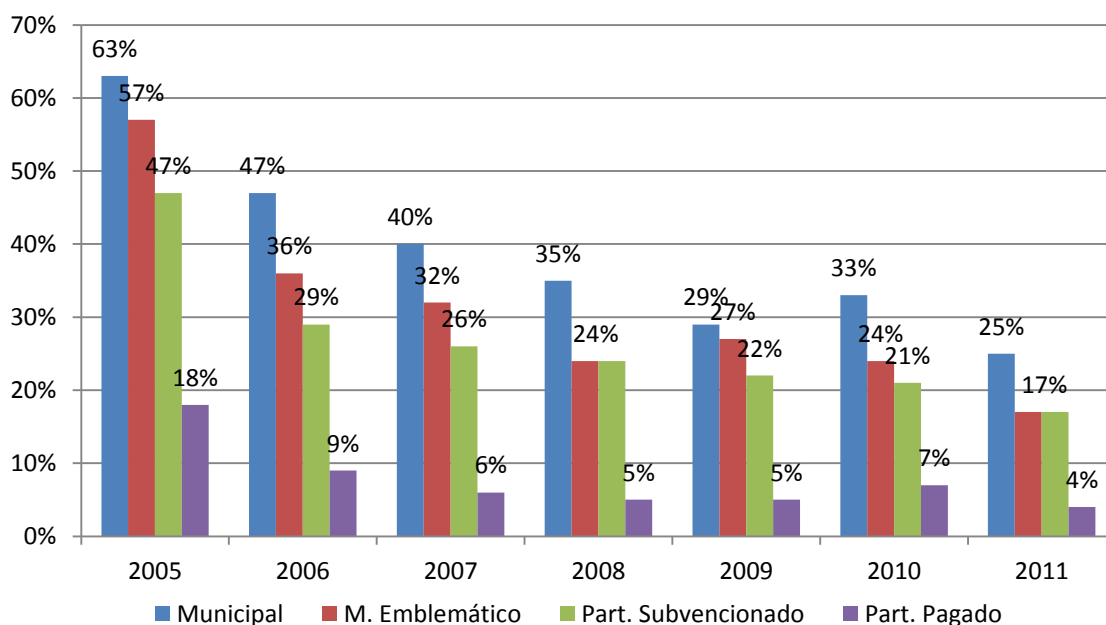
¹⁰ Con 256 horas cronológicas de docencia directa.

¹¹ Nivel "Starter" corresponde al nivel inferior entre los cuatro niveles del "Placement Test" de la UCH. Este puntaje corresponde entre 0 y 12 puntos (el Test considera 45 puntos como máximo).

En el Gráfico 3 se presenta el porcentaje de estudiantes que clasificaron en nivel *starter* en el *Placement TEST* de la Universidad de Chile, según la dependencia del establecimiento educacional. Así, se observa que los estudiantes de colegios municipales tienen el peor desempeño en dicho test.

Es oportuno destacar que en la evolución que se muestra en el Gráfico 3, hay una mejora en el aprendizaje de inglés en la educación media entre el año 2005 a 2011, sin importar el tipo de institución del estudiante, cuya oportuna detección ha significado un ajuste del programa de inglés de la universidad. Se destaca este elemento como una buena práctica institucional de preocupación por el ahorro del tiempo del estudiante. Entre las explicaciones posibles a este fenómeno evidenciado se cuentan por un lado, la mejora en la enseñanza del idioma en los colegios, y, muy especialmente la probable exposición ambiente al inglés de parte de los estudiantes de enseñanza media y una mayor preocupación generalizada, de familias y alumnos, hacia dicho idioma (Cabrera et. al., 2012).

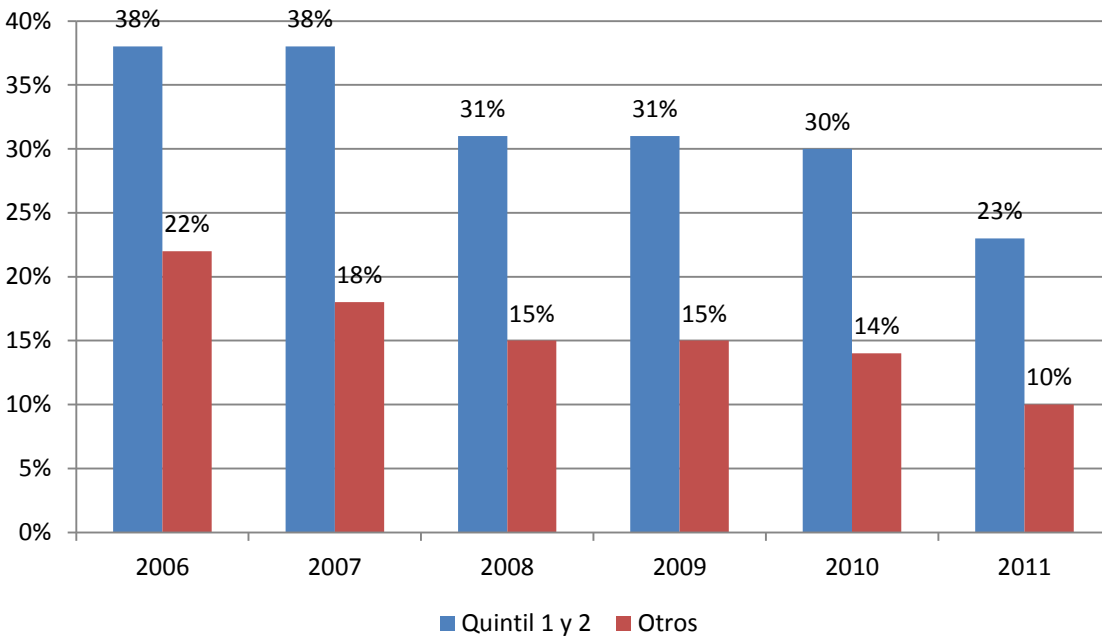
Gráfico 3. Proporción de estudiantes en nivel “Starter” del Placement TEST, según dependencia educacional



Fuente: Cabrera et. al., 2012

A continuación se muestran los mismos resultados sobre la base de los quintiles de ingresos socioeconómicos. Como se aprecia, es evidente que los dos primeros quintiles muestran peores desempeños que el resto de los estratos de manera constante en el tiempo.

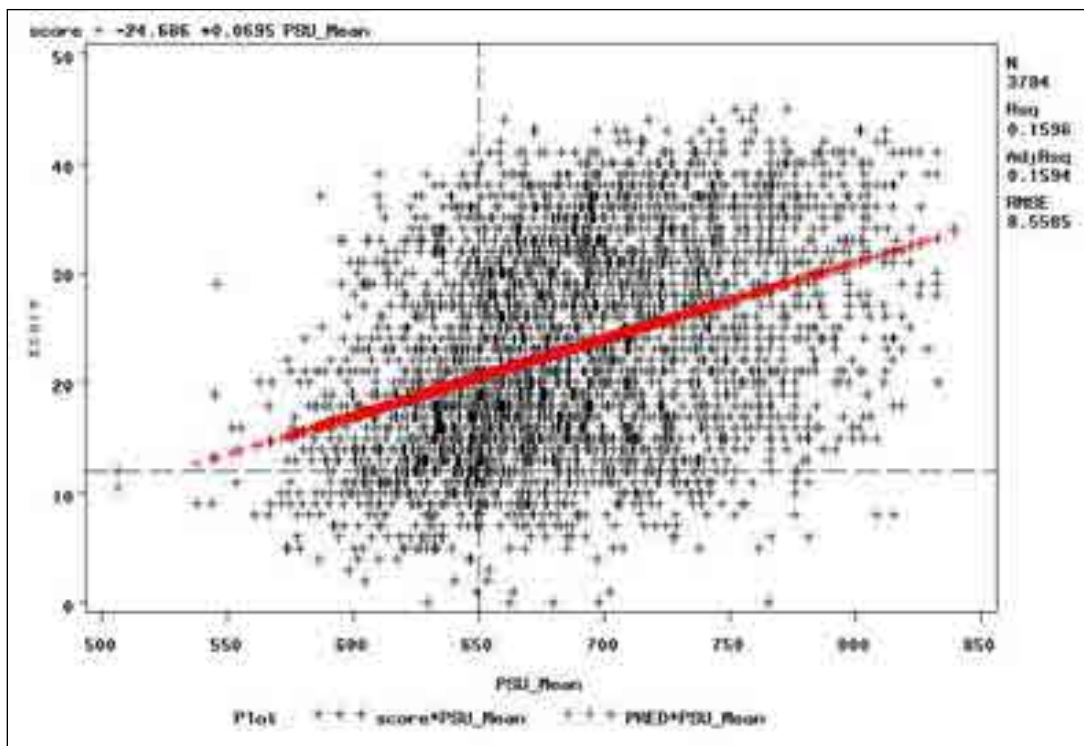
Gráfico 4. Proporción de estudiantes en nivel "Starter" del Placement TEST, según quintil de ingreso



Fuente: Cabrera et. al., 2012

Por último, se presenta la correlación entre los puntajes PSU (que a su vez tiene una correlación con la condición socioeconómica del estudiante) y el rendimiento en la prueba de inglés antes mencionada.

Gráfico 5. Relación entre el Puntaje PSU (media Lenguaje y Matemática) y los puntajes obtenidos por los estudiantes en el Placement TEST de la Universidad de Chile. Estudiantes nuevos año 2011



Fuente: Cabrera et. al., 2012

Como conclusión del ejemplo mostrado, puede decirse que los insuficientes logros de aprendizaje de inglés que muestran los estudiantes al ingreso, deben ser asumidos por la universidad y que en el caso de la Universidad de Chile, esto significa lo siguiente:

1. Diseño, aplicación y análisis de una prueba de diagnóstico a todo el universo de estudiantes de pregrado al ingreso (aprox. 6.000 estudiantes cada año).
2. Ajuste del programa de inglés de la universidad cada año según los requerimientos estimados del diagnóstico.
3. Ofrecimiento de hasta 4 niveles de cursos de inglés según necesidad.
4. Los estudiantes deben dedicar cada semestre tiempo a la nivelación de inglés.
5. El modelo de nivelación de inglés es replicable en otras áreas formativas ya que permite una sintonía con la EM.

Ahora bien, dado el hecho de que existen desigualdades en las competencias adquiridas en la educación media, que están muy correlacionadas con el nivel socioeconómico del estudiante, se han creado y relevado iniciativas para enfrentar estos problemas. Un ejemplo de esto es la experiencia desarrollada por la Universidad de Santiago de Chile con su programa de Propedéutico. Este consiste en que durante 16 semanas preparan a los alumnos de 4to medio que hayan obtenido un promedio entre 1º medio y 3º

medio correspondiente al 10% de mejor rendimiento de cada curso. La preparación consiste en habilidades de Matemática, Lenguaje y Gestión Personal.

Así, quienes aprueban el Propedéutico y además finalizan la educación media con un promedio de notas ubicado en el 5% superior de su curso, son aceptados para matricularse en el programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la USACH, eximidos de los resultados de la PSU. Al mismo tiempo, el programa ofrece una beca del 100% del valor de los aranceles, tanto en Bachillerato como en la carrera de continuidad de estudios, ya que al egresar de Bachillerato pueden continuar sus estudios en cualquier otra carrera que imparta la USACH (según disponibilidad de vacantes). De este modo, un porcentaje importante de los estudiantes que aprueban el propedéutico e ingresan a Bachillerato, no solo completan su primer año, sino que lo hacen aprobando la mayoría de sus cursos, aun cuando obtuvieron bajos puntajes en la prueba PSU.

La evaluación de este programa ha sido positiva, tanto que la OCDE el año 2009 ha sugerido “estimular a otras universidades para que tengan programas similares, como parte de su rol y responsabilidad pública, proporcionando, si fuera apropiado, fondos públicos para esta finalidad” (OCDE, 2009). Esto último resulta relevante, dado que el programa tiene un costo (en su estado estacionario) de alrededor de MM\$1.500 anuales para cerca de 50 beneficiarios.

iii. Deserción

Al analizar las deficiencias formativas de los estudiantes también se debe abordar una consecuencia directa de esta problemática: la permanencia de estos en el sistema.

Efectivamente, una de las aristas más controversiales dice relación con la retención de los estudiantes y la consecuente recriminación a las instituciones de educación superior ante los problemas de eficiencia (lograr la obtención de un título en el menor tiempo posible) y eficacia (logros de aprendizajes adecuados y pertinentes) para resolver esta situación.

Como se aprecia en la tabla que sigue, las universidades del CRUCH, en su conjunto, obtienen una retención promedio para el primer y segundo año de estudio un 5% más que las universidades privadas. Ambos tipos de institución, sin embargo, continúan con bajos niveles de retención, en el entendido de que, como actualmente está concebido el sistema, las salidas durante los primeros años del proceso formativo no significan necesariamente certificaciones intermedias, reconocimiento de aprendizajes previos y/o convalidaciones.

Tabla 3. Tasa de retención primer y segundo año por tipo de institución (cohorte 2008 – matrícula 2009 y 2010)

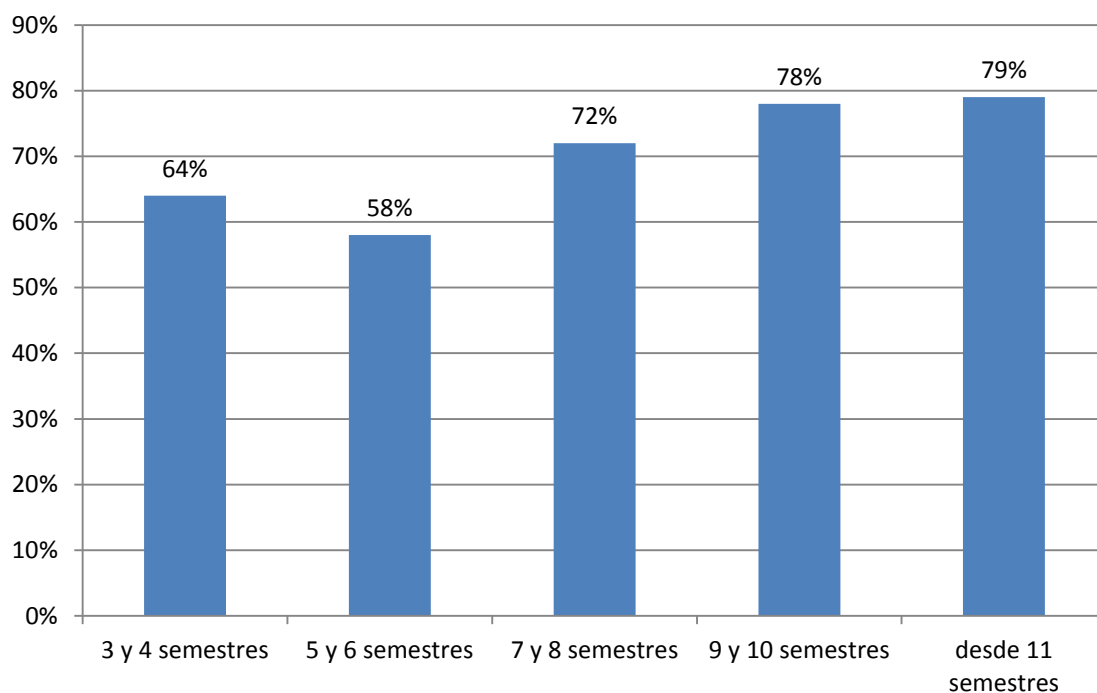
Tipo de Universidad	Retención primer año	Retención segundo año
Universidades CRUCH	80%	68%
<i>Estatal</i>	79%	66%
<i>católica</i>	84%	74%
<i>Particular</i>	80%	70%
Universidades Privadas	75%	61%
Total Universidades	77%	65%

Fuente: elaboración propia sobre la base de SIES, 2012

Este vacío es el que de alguna manera ha intentado atender la implementación, en las universidades del CRUCH –y también en algunas instituciones privadas–, del **Sistema de Créditos Transferibles** (SCT-Chile). De esta forma, la deserción no afecta al costo de las carreras de los estudiantes que logran titularse en una determinada cohorte (ver sección 3.iv).

Si consideramos la duración formal de las carreras con la retención de primer año en las universidades, se observa que las carreras de mayor duración tienen una retención promedio también mayor. Las carreras que duran más de cinco años tienen un 78% de retención al primer año, como se aprecia en el Gráfico 6. Una posible explicación a esta situación conduce a reconocer que la deserción tiene amplias causas, dentro de las cuales la **vocacional** tiene una función fundamental¹². En efecto, se puede inferir que las carreras de mayor duración formal (área salud, por ejemplo) reciben estudiantes con puntajes PSU altos, mejores niveles de competencias básicas y con un alto grado de seguridad de elección de la carrera, lo que implica una progresión formativa más eficiente y eficaz.

Gráfico 6. Tasa de retención de primer año de pregrado universitario por duración formal de carreras



Nota: Informe sobre retención de primer año de las carreras: cohorte de ingreso 2009

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SIES, 2009

¹² Esto no quiere decir que las dificultades económicas no formen parte de las variables que determinan la deserción. Se trata más bien de mostrar, en este punto y en el que sigue, que la permanencia en un programa formativo, más allá del tema económico, pasa por la seguridad de la elección de la carrera, cuestión que se da en ciertas áreas del conocimiento.

Ahora bien, es preciso diferenciar las causas que intervienen en la deserción y las distinciones metodológicas para determinar lo que se entiende por esta (Dirección de Análisis Institucional y Planificación-PUC, 2012; Mecesusup, 2012).

Para analizar más detalladamente el fenómeno, se puede observar el estudio “Deserción en la UC: Caracterización y Evolución” (Dirección de Análisis Institucional y Planificación-PUC, 2012), que esta institución ha realizado como parte de su permanente trabajo por mejorar la permanencia de sus estudiantes. Uno de los factores relevantes es el establecimiento de dependencia, así los estudiantes de la UC¹³ provenientes de colegios particulares pagados tienen en promedio tasas de deserción al segundo año menores que aquellos provenientes de establecimientos subvencionados y municipales. Otro factor determinante es el vocacional, ya que en la misma universidad la tasa de deserción promedio de segundo año, de aquellos estudiantes que ingresaron a carreras de su primera preferencia es de 6,5%, frente al 15% de aquellos que no ingresaron a su primera preferencia, diferencia que se mantiene a lo largo de los años. En el mismo estudio se observa que aquellos estudiantes que pertenecen al 10% de superior rendimiento en sus colegios, tienen menores tasas de deserción en la universidad.

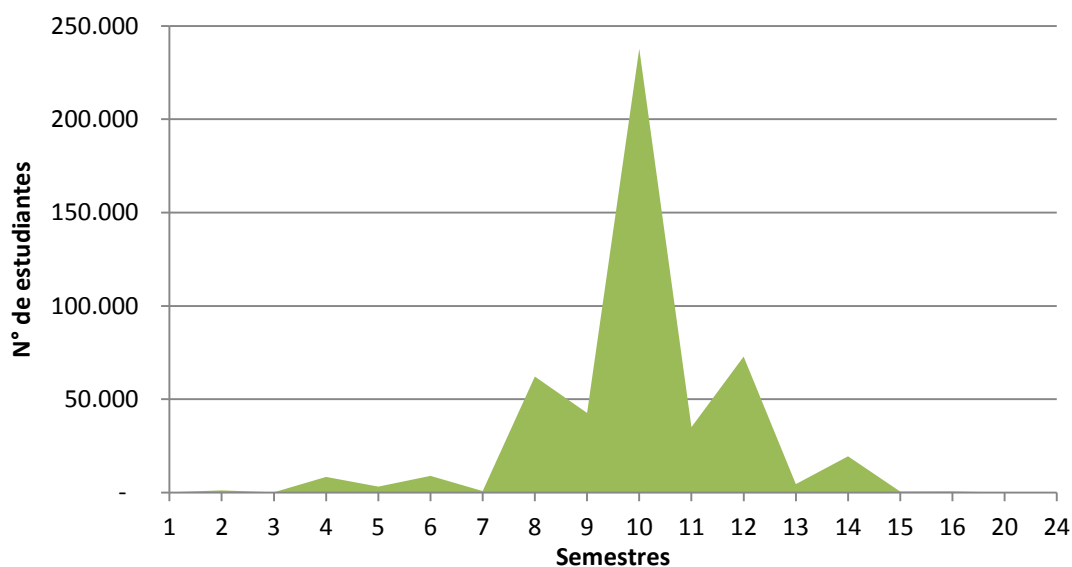
¹³ Es necesario destacar que la PUC es la universidad con la menor tasa de deserción de todo el sistema. Además, dada la disponibilidad de datos se observó la deserción como el abandono de la institución, no así la carrera.

4. Titulación Oportuna

i. Duración Formal

En promedio la duración formal del conjunto de carreras universitarias de pregrado es de 10,1 semestres, concentrándose el grueso de los estudiantes en carreras de dicha duración, como se observa en el Gráfico 7. Lo anterior contrasta con el promedio de duración real de las carreras de pregrado en el conjunto del sistema universitario, que es de 13,5 semestres, es decir, una duración 34% mayor que la formal.

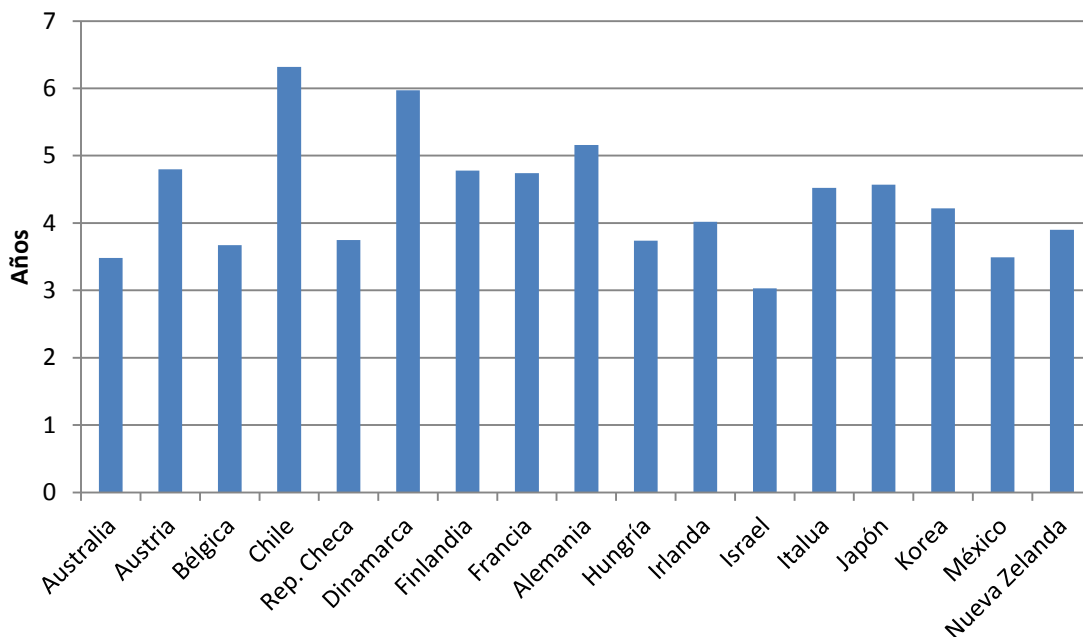
Gráfico 7. Distribución de Matriculados (*) según semestres formales de estudios



(*) En carreras universitarias de pregrado en horario diurno

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SIES 2010

Gráfico 8. Duración promedio de las carreras en países OCDE



Fuente: La Segunda, 20 de abril de 2012 , p. 14

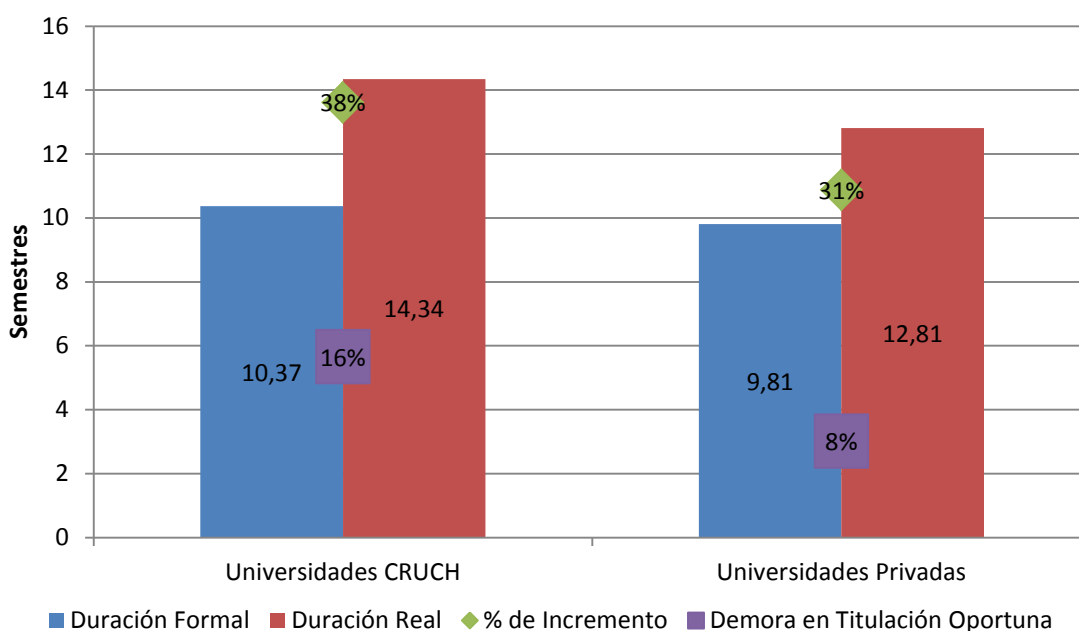
Si se compara a nivel internacional, se observa que Chile tendría carreras de pregrado más largas que el resto de países de la OCDE. Sin embargo, estas comparaciones no son claras puesto que no permiten conocer qué entiende cada país por duración formal de carrera de pregrado. Para muchos países de la OCDE, la duración planeada a partir de la cual entienden la titulación oportuna es hasta la licenciatura, dejando de lado la titulación propiamente tal (tesis, examen de grado, etc). Para que esta comparación adquiera relevancia es importante contextualizarla aclarando el sentido que tienen los pregrado en estos países, si se consideran terminales y habilitantes o más bien una etapa dentro de un proceso de formación continua donde la salida al mercado laboral está dada por la formación de postgrado.

Cabe destacar que gran parte de los títulos profesionales otorgados en Chile por las universidades, entregan previamente una licenciatura. En general la licenciatura se puede obtener al cuarto año lectivo y solo requiere la aprobación de cursos curriculares. El caso de la Ingeniería Civil es ilustrativo en dicho sentido, ya que los cuatro primeros años incluyen cursos de nivelación de competencias básicas y una serie de cursos de competencias generales disciplinarias del área, y con esto se puede obtener un grado de licenciado. Posteriormente los siguientes dos años se proveen competencias disciplinares específicas de un área que previamente el estudiantes escogió (en el caso de la Universidad de Chile se puede optar a las especializaciones de Construcción, Hidráulica y Transportes) en una mezcla de cursos compulsivos y electivos, en este periodo además se desarrollan los proyectos de memorias y prácticas profesionales. Probablemente sólo la duración de las licenciaturas sea comparable a la duración de los pregrados en los países de la OCDE, donde el sistema de educación superior está integrado en ciclos diferentes.

ii. Titulación Oportuna

Adicionalmente, si se analiza la diferencia entre duración formal y real, comparando entre aquellas universidades que pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y las que no, se observa que las primeras tienen un **incremento de un 38%** de la duración real respecto a la formal, mientras que para las segundas dicho indicador, alcanza al 31%. Además, cabe destacar, que en promedio las carreras de las universidades privadas duran menos (un 6%), en términos formales, que las del CRUCH. Otra cifra relevante es el porcentaje promedio de demora en la titulación oportuna (titulación formal más 1 año) de un estudiante, que en las universidades del CRUCH corresponde a un 16%.

Gráfico 9. Duración formal y real de los planes de estudio de las universidades entre tipo de universidades



Fuente: Elaboración propia en base a datos de SIES. Titulados 2009

Dada la gran heterogeneidad de las instituciones al interior del CRUCH, se puede analizar la diferencia entre la duración formal y real de las carreras desde diversas perspectivas. Lo anterior puede explicarse por diferentes razones. Por ejemplo, porque aquellas instituciones realizan procesos de titulación más complejos, ya que al desarrollar investigación los requisitos que deben cumplir los estudiantes en términos de tesis y memorias son mayores que el resto. Otra posible explicación puede derivar de que estas universidades tienen estándares de aprobación de cursos mayores a sus pares. Por último, se podría indicar que las instituciones del CRUCH reciben una gran cantidad con deficiencias formativas, para los que destinan un tiempo importante para desarrollar programas de nivelación de competencias básicas.

Tabla 4. Duración formal y real de los planes de estudio de las universidades en el CRUCH

	Tipo de Institución	Número	Duración formal	Duración real	% de incremento	PSU 2009
Propiedad	Estatad CRUCH	16	10,34	14,13	36,7%	574
	Católica CRUCH	6	10,37	14,35	38,4%	595
	Particular CRUCH	3	10,53	15,43	46,5%	606
Ubicación	Regionales	20	10,4	14,43	39,0%	569
	Metropolitanas	5	10,2	13,96	37,0%	639
Total CRUCH		25	10,37	14,34	38,3%	583

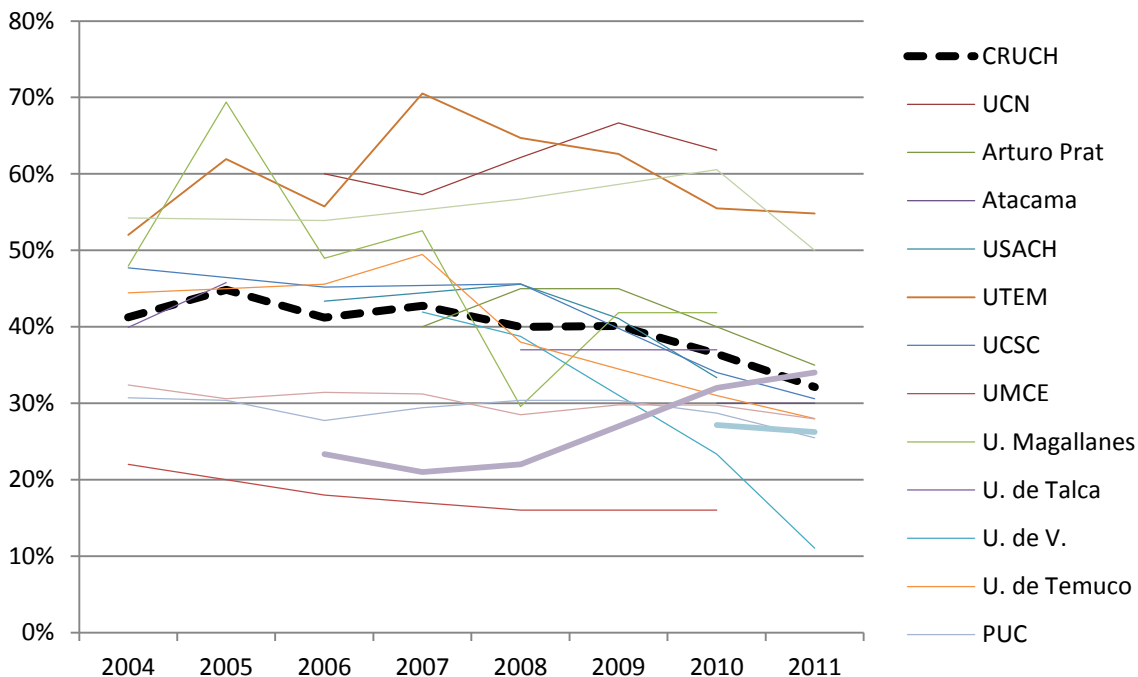
Fuente: Elaboración propia en base a datos de SIES, Titulados 2009

Dado lo anterior, se puede analizar el fenómeno según tipología de calidad¹⁴ de todo el sistema. Así las universidades más complejas, de investigación y con investigación selectiva, son aquellas que tienen los porcentajes de incremento (de duración real sobre formal) mayores de todo el sistema.

Se presenta en el Gráfico 10 la evolución de la brecha entre la duración formal y real promedio de las carreras de diversas universidades del CRUCH en el que se observa la tendencia general a mejorar los resultados de la brecha en los últimos años, en la mayoría de las universidades que reportaron información, aún cuando la tendencia no es constante a lo largo de los años. Este resultado es la consecuencia de los esfuerzos e intervenciones realizadas en la última década, pero también, que no se puedan mostrar mejorías más significativas es el resultado de problemas que prevalecen y que es necesario abordar en conjunto. Dicha mejora significa una disminución de la brecha es cercana a los 10 puntos porcentuales. Ello implica que el estudiante promedio está pagando hoy cerca de \$1.300.000 menos que hace 8 años, en el total de su carrera (lo que equivale a cerca de un 8% del costo total real actual del estudiante promedio). Si consideramos que todos los titulados del CRUCH (en carreras de pregrado en su formato regular) observan el mismo *beneficio promedio*, podríamos estar teniendo un ahorro total global cercano a los MM\$50.000, d este año frente a 8 años atrás.

¹⁴ Ver Torres, R. y Zenteno, M. El sistema de educación superior: una mirada desde las instituciones y sus características, en Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias. Chile: Foro de Educación Superior Aequalis, 2011.

Gráfico 10. Evolución de la brecha entre duración formal y real (CRUCH)



Fuente: Cuestionario a los Vicerrectores Académicos del CRUCH, elaborado para el presente informe

Si se analizan los resultados de demora en la titulación oportuna por área de estudio¹⁵, se observa una gran diferencia entre áreas. La carrera de derecho es aquella con mayor demora, seguida por las carreras del área agropecuaria, donde destaca la diferencia entre las privadas y el CRUCH.

Tabla 5. % de incremento en la duración de las carreras según área de estudio

Área	CRUCH	Privadas
Administración y Comercio	52%	37%
Agropecuaria	60%	46%
Arte y Arquitectura	40%	34%
Ciencias Básicas	35%	-
Ciencias Sociales	31%	27%
Derecho	79%	67%
Educación	29%	23%
Humanidades	36%	26%
Salud	29%	24%
Tecnología	40%	41%
Total	36%	31%

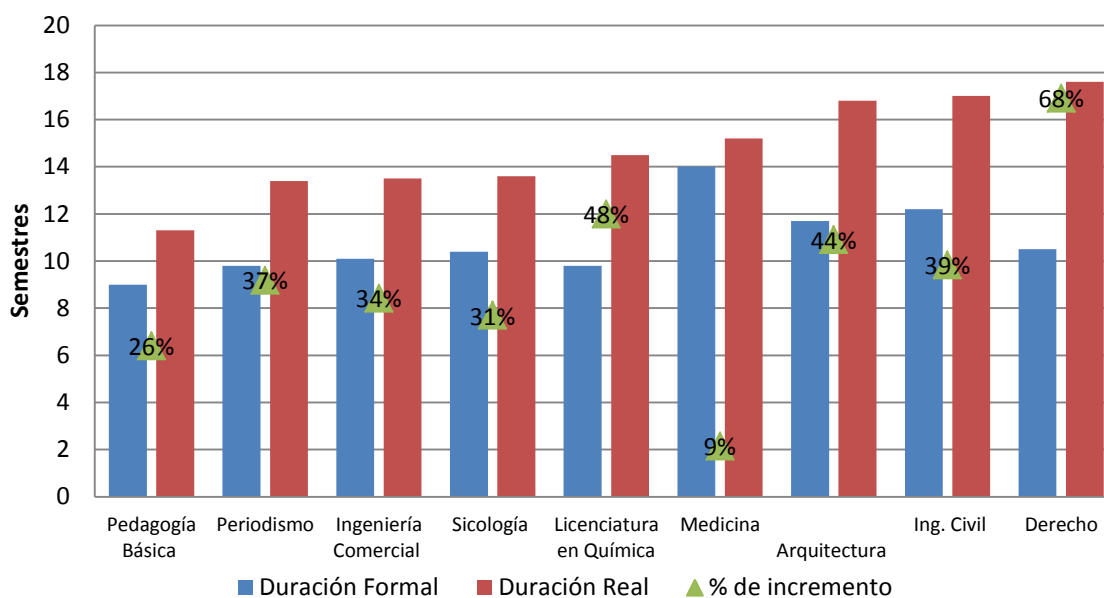
Fuente: Elaboración propia en base a datos de a la Base de Ingresos de las 702 carreras e instituciones, SIES.

¹⁵ Según categorización histórica de CINE-UNESCO 1997 con algunas adaptaciones realizadas por el MINEDUC.

iii. Causales de demora en la Titulación Oportuna

Para analizar las causales del problema, debe tenerse en cuenta que al interior de cada institución hay una gran diversidad en las tasas de titulación oportuna entre los diferentes programas. Por ello, en el siguiente gráfico se presenta la brecha entre la duración formal y real de los programas de estudio de diversas carreras.

Gráfico 11. Duración Real y Formal de Carreras



Fuente: Elaboración propia en base a batos de SIES, Titulados 2009

Esta mirada a la situación de titulación oportuna de las distintas carreras, nos permite desglosar sus causales ya que en algunas de ellas se agudizan ciertos problemas. Destaca el caso de **medicina**, que si bien tiene la duración formal más larga (14 semestres), tienen la mejor tasa de titulación oportuna. Lo anterior puede ser explicado por los cambios metodológicos incorporados en diversos procesos de innovación curricular (Pey; Chauriye, 2011) implementados en las últimas décadas, que han tendido a guiar fuertemente a los estudiantes en sus procesos formativos. Asimismo, la carrera de medicina destaca por no tener la exigencia de realizar una memoria de título, por tener estudiantes de altos puntajes y, por lo mismo, de un alto nivel de decisión en la **orientación vocacional** (baja deserción voluntaria), cuestión que incide en las tasas de no titulación oportuna en el conjunto del sistema.

Por el contrario, la carrera de mayor incremento en la duración real es **derecho**, aunque también aquí los estudiantes ingresan con altos puntajes PSU. Esta carrera destaca por tener una serie de **requisitos académico-administrativos** de una alta complejidad burocrática. La necesidad de práctica y memoria, además de un (o una serie) de exámenes finales de alta dificultad; y, por último, el hecho de que el título no lo entrega la universidad, sino la Corte Suprema de Justicia. Cabe destacar que en la mayoría de los

casos, los semestres de duración real por sobre la formal no implican estudio presencial en las universidades ni de dedicación exclusiva, ya que los estudiantes de derecho pueden trabajar realizando labores de procuración sin su título profesional.

Otros casos, como el de **arquitectura**, también con una alta tasa de titulación inoportuna, parecen deberse mas bien a la **alta carga académica** (estudio en el marco del SCT-Chile) que enfrentan los estudiantes durante su proceso formativo; o el caso de las carreras de **ingeniería y científicas**, donde las **memorias de título**, especialmente en las universidades de investigación, se traduce en trabajos complejos, muchas veces de alto impacto científico.

Además, existen una serie de elementos que inciden en la no titulación oportuna, que son transversales a las diversas carreras. Por ejemplo, la mayoría de los programas de estudio se estructuran para estudiantes con dedicación de jornada completa, pero en todo el sistema universitario hay un 24,24% de estudiantes que trabajan, y de ellos un 56,6% lo hace en jornada completa (y un 39,5% a jornada parcial). Así mismo existe un número no menor de estudiantes, que comienza a trabajar al egresar, sin realizar los trámites vinculados a la obtención del título profesional, lo anterior no debido a necesidades económicas, sino que a convocatorias de las mismas empresas, cuestión que suele suceder en las carreras vinculadas a la minería (y en universidades de regiones mineras), donde existe una escases de profesionales, o en carreras vinculadas al derecho, donde se puede ejercer como procurador sin obtener el título profesional.

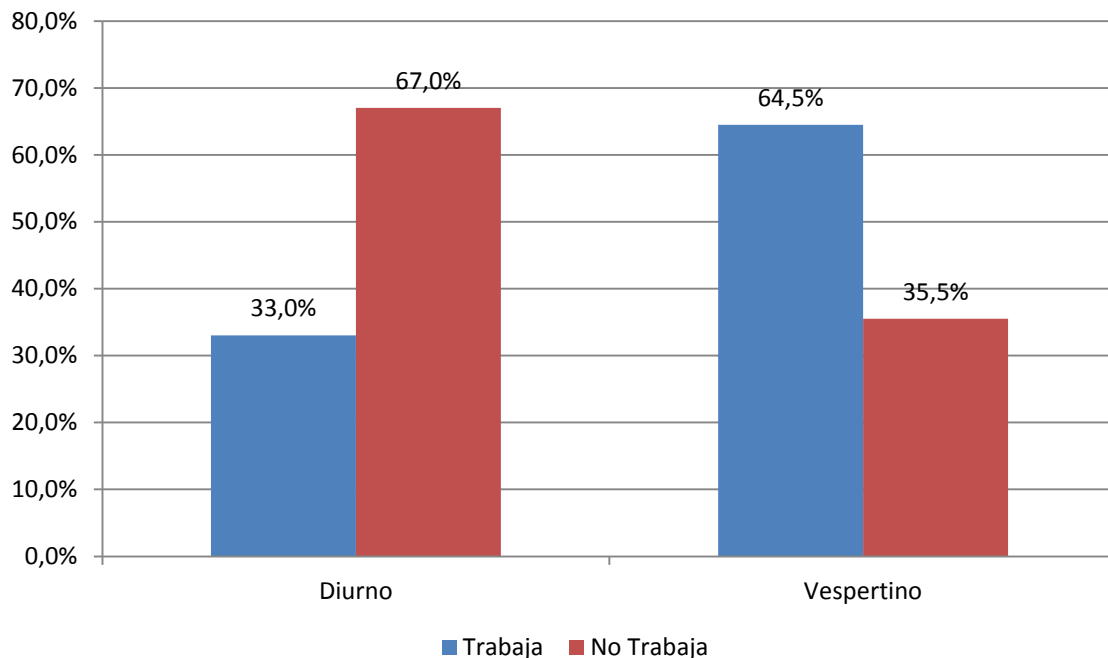
Tabla 6. Condición de ocupación estudiantes de universidades

Actividad	CRUCH	Privadas	Total
Ocupado	20,95%	27,64%	24,42%
Desocupado	6,3%	5,41	5,84%
Inactivo	72,75%	66,94%	69,74%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de CASEN 2009

Un análisis sobre este problema realizado por la Universidad de Santiago de Chile, indica que un 34% de sus estudiantes realizaron algún trabajo remunerado en 2011. El siguiente gráfico muestra la desagregación por tipo de jornada de la carrera estudiada, donde claramente la mayoría de los estudiantes de jornada vespertina trabajan, pero llama la atención que de los estudiante de jornada diurna un porcentaje considerable (33%) también realiza trabajos remunerados.

Gráfico 12. Porcentaje de estudiantes trabajadores - USACH (2011)



Fuente: Dirección de Calidad y Sistemas USACH, 2012

Otro elemento fundamental es el **financiamiento**. Cerca de un tercio de los recursos de las universidades del CRUCH provienen de las familias (CENDA, 2011), por tanto, los estudiantes cargan con un peso financiero importante. Así mismo se observa en la siguiente Tabla 7 la proporción que significa el pago de aranceles y matrículas sobre el presupuesto familiar según quintiles (sin considerar los descuentos que obtienen los hogares por becas), y deciles, cuestión que refuerza el punto anterior:

Tabla 7. Costo de aranceles como proporción del ingreso del hogar

Quintil	%	Decil	%
1	117,7%	1	180,1%
		2	72,9%
2	56,6%	3	56,9%
		4	56,4%
3	38,0%	5	37,7%
		6	38,4%
4	25,7%	7	24,5%
		8	24,5%
5	15,3%	9	19,2%
		10	11,6%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de CASEN 2009

iv. Costos del atraso en la titulación oportuna.

Dado que la titulación inoportuna significa que los estudiantes permanecen más tiempo en las carreras universitarias, esto implica un costo que puede ser observado desde diferentes perspectivas.

La primera, es estimar un costo teórico por *unidad de producto*¹⁶, lo que se realiza tomando el costo total de una cohorte (número de estudiantes matriculados por el arancel promedio cada año hasta la titulación de toda la cohorte) y dividiéndolo por el número de titulados efectivos. Es la forma en que se realizó el cálculo entregado recientemente por el Mineduc, que estima en \$21.921.596 el costo de cada titulado, es decir, el costo de una *unidad de producto*. Esta manera de entender el fenómeno adolece de una mirada académica que contemple las especificidades de la provisión de educación. Primero, no estima el costo de la no titulación oportuna como tal (entendida como la brecha sobre la duración formal más un año), sino que la brecha simple sobre la duración formal. Además carga al costo individual los costos de la deserción, entendida esta última como el abandono de una carrera, y no necesariamente del sistema (revisar sección 2.i. del presente informe), por esto puede decirse que la cifra está sobrevalorando el costo individual, ya que algunos estudiantes que desertan de una carrera finalmente se titularán en otra. Luego, de forma implícita se considera que aquel estudiante que no se tituló (desertó) solo significa un costo para el sistema, al no obtener el título profesional, sin embargo, no considera que esa persona también obtuvo un aprendizaje y una experiencia muy valiosa. Finalmente, esta metodología supone estimar de alguna forma un *costo social* de un titulado de la educación superior, cuestión que carece de sentido académico si al mismo tiempo no se estiman los beneficios sociales asociados al proceso.

La cifra anterior, es además comparada con un costo teórico por *unidad de producto* con el supuesto de que existe 0% de incremento de la duración real de las carreras sobre la duración formal (ni siquiera titulación oportuna) y que existe 0% de deserción general, cuestión que además resulta no solo imposible, sino también indeseable desde un punto de vista académico, donde existe un componente de búsqueda vocacional de los estudiantes. Aun así, la cifra propuesta para dicho indicador por el Ministerio es de \$13.386.12 a 2011, por lo tanto, existe un sobrepago *social por unidad de producto* de \$8.535.473, es decir un 63,8%.

La segunda forma de observar el costo, es la individual. Si se considera al estudiante promedio del CRUCH¹⁷ el pago total de su carrera en su duración esperada para el año 2010 es de \$12.169.163, mientras que en su duración real la suma asciende a \$16.827.946, es decir, un incremento de **\$4.658.783**, que equivalente a un de **38,3%** de diferencia. Para el estudiante promedio de la universidad privada¹⁸ el incremento en el costo individual producto de la no titulación oportuna es de \$3.878.080, equivalente al 30,6%.

¹⁶ Análisis que presenta el Sr. Ministro de Educación en la reunión plenaria del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas del día 26 de abril de 2012.

¹⁷ La duración formal promedio de las carreras en el CRUCH es de 10,37 semestres y el arancel promedio que se utilizará en el presente informe es de \$2.345.994 (el cual está ponderado por el número de vacantes).

¹⁸ La duración formal promedio de las carreras en las universidades privadas es de 9,81 semestres y el arancel promedio que se utilizará en el presente informe es de \$2.585.386.

v. Iniciativas para mejorar la titulación oportuna y deserción

Conscientes del problema, el CRUCH ha desarrollado una serie de intervenciones, las cuales han resultado en el mejoramiento constante en la titulación oportuna en los últimos años como se mostró en el Gráfico 10. A partir de la información provista por los vicerrectores académicos del CRUCH¹⁹ se presenta los diversos tipos de intervenciones, ya sean amplias o puntuales, y que se han implementado.

Tabla 8. Intervenciones desarrolladas por el CRUCH para mejorar la titulación oportuna

Tipo de intervención	Cobertura	
	Amplia	Puntual
Nivelación de competencias y apoyo a estudiantes desfavorecidos	12	2
Procesos de Innovación curricular y consideración del trabajo del estudiantes (SCT)	9	5
Apoyo a la docencia y mejoramiento de metodologías de enseñanza-aprendizaje	11	3
Optimización de Prácticas Profesionales	9	1
Optimización del proceso de titulación (curricular, administrativo)	9	4
Articulación de pregrado y postgrado	3	9

Fuente: Cuestionario a los Vicerrectores Académicos del CRUCH, elaborado para el presente informe

A partir de lo anterior se observa que un buen número de universidades del CRUCH han implementado amplios programas de nivelación de competencias, orientados a suplir las deficiencias formativas con que ingresan sus estudiantes y que inciden las tasas de deserción y no titulación oportuna. Luego los programas de apoyo a la docencia también han sido fundamentales. Otros programas dicen relación con la optimización de cuestiones administrativas y curriculares (prácticas profesional y procesos de titulación). Si bien diversas universidades han desarrollado proyecto de articulación de pregrado con postgrado, éstas han sido iniciativas puntuales de ciertas carreras (especialmente las ingenierías).

Los Vicerrectores académicos de las universidades del CRUCH coinciden en que hay una serie de elementos básicos para mejorar los estándares de titulación oportuna:

- Deficiencias formativas previas, y la falta de comprensión de esta situación por parte de los académicos, cuestión que impacta en altas tasas de reprobación en los primeros años
- Estudiantes que trabajan
- Extensión excesiva de las actividades de titulación, y falta de monitoreo
- Dificultades de adaptación a la vida universitaria

¹⁹ Entregaron información las siguientes universidades: Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Arturo Prat, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Temuco, Universidad Católica del Norte, Universidad de Atacama, Universidad de Concepción, Universidad de Los Lagos, Universidad de Magallanes, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Talca, Universidad de Valparaíso, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Técnica Federico Santa María y Universidad Tecnológica Metropolitana; se encuentra pendiente el resto de las universidades del CRUCH para hacer un análisis global.

- El trabajo de titulación se encuentra fuera de la malla curricular

Para enfrentar esto, los mismos detallan que existen una serie de medidas, externas a la universidad que se pueden desarrollar para mejorar lo anterior, por ejemplo:

- Mejoría en los aprendizajes de la educación básica y media
- Mejorar la orientación vocacional de los estudiantes
- Financiamiento estudiantil para matriculas y manutención, además del financiamiento de los procesos de titulación
- Modificar las condiciones de ingreso a la universidad (solo PSU)

5. Innovación Curricular

La duración de las carreras de pregrado es una consecuencia de la innovación curricular. Es necesario revisar este concepto, sus logros y alcances en las instituciones chilenas así como las capacidades instaladas para avanzar hacia la flexibilidad y movilidad estudiantil.

i. Logros de innovación curricular en el sistema

La innovación curricular es, sin duda, una de las temáticas más relevantes al momento de abordar el complejo asunto del “acortamiento de las carreras”, en su sentido formal o planificado. Cada carrera define su estructura curricular de acuerdo a los lineamientos tanto institucionales como de la disciplina, buscando satisfacer las diversas demandas que emanan de la sociedad y del mercado laboral. Lo anterior con el objetivo de formar personas con las competencias, habilidades y destrezas adecuadas para su desempeño profesional. En ese sentido, el diseño de los planes de estudio, de las horas pedagógicas y del tiempo de docentes y estudiantes, entre otras cosas, debe contemplar una serie de factores, los cuales deben ser integrales en su fundamento.

Iniciar procesos de rediseño curricular supone reflexionar en torno a los requerimientos de la actualización de conocimientos de la disciplina y de las competencias que debe satisfacer para el mercado laboral. En estos procedimientos se define, por lo tanto, la carga académica de los estudiantes, o en otros términos, la duración teórica de la carrera. Más allá de los factores que intervienen, se decide si la duración del programa formativo es el adecuado para cumplir los propósitos trazados con anterioridad en el perfil de egreso.

En resumen, la duración formal de las carreras de pregrado implica hacerse cargo de una gran cantidad de procesos paralelos y transversales que afectan el conjunto del proceso formativo.

La experiencia más relevante en este caso, que aborda la temática en todos sus aspectos y en perspectiva de sistema, es el llamado **Proceso de Innovación Curricular del CRUCH**. Un análisis de esta iniciativa permite dilucidar los aspectos críticos que intervienen en sus logros y alcances, especialmente en momentos que el acortamiento de carreras se posiciona como materia a resolver.

En principio, la innovación curricular debe consignar el siguiente proceso integral para lograr los resultados perseguidos:

- **Perfil de ingreso**
- **Estructura curricular**
 - a. Plan de estudios
 - i. Formación (básica, profesional e integral)
 - ii. Ciclos formativos (bachillerato, licenciatura y título, y postgrado)
 - iii. Cursos remediales
 - b. Programas de estudios (cursos)
 - i. Articulación vertical y horizontal (trabajo secuencial)
 - ii. Enfoque de enseñanza-aprendizaje (por contenido, por competencias y por resolución de problemas)
- **Perfil de Egreso**

Para optimizar la duración de las carreras el las instituciones del CRUCH no solo han realizado acciones relacionadas con la innovación curricular, sino también iniciativas que apuntan a la estructura curricular misma, ensayando alternativas para sus distintas etapas en función de las necesidades que surgen en este proceso. Principalmente, referidos a los excesivos prerrequisitos para cumplir la progresión formativa.

De acuerdo al cuestionario contestado por los vicerrectores académicos, se observa la tendencia de incluir la tesis final, la práctica profesional y la titulación en la estructura curricular, lo cual configura un esfuerzo por parte de las universidades del CRUCH por mejorar la titulación oportuna a partir de los elementos centrales que la determinan.

Se observan, también, experiencias relacionadas con programas de verano, los cuales buscan nivelar a los estudiantes que han reprobado alguna asignatura. Esto contribuye, por lo tanto, a tamizar los periodos de retraso que muchos estudiantes deben sobrellevar.

Por otra parte, son interesantes las experiencias pilotos de trimestralización puesto que tienden a optimizar el tiempo de trabajo de los estudiantes que, tal como se observó en el estudio de carga académica realizado en el marco del SCT-Chile, evidencian etapas de alta intensidad y otros de baja intensidad en las estructuras del semestre. Al trimestralizar se focaliza la estructura curricular en aquel periodo de alta intensidad, sin embargo, esta estructura no está del todo resuelta en relación a los logros de aprendizaje; este podría ser el motivo de que esta iniciativa no se haya masificado al conjunto de las universidades²⁰.

A este proceso, que va desde el ingreso hasta la salida de la educación superior, le convergen otros aspectos, igualmente determinantes para el sistema, tales como el aumento de la cobertura, con su consiguiente amplitud de demandas, y la diversificación de la oferta; adicionalmente, el aumento y obsolescencia de conocimientos; y, finalmente, una sociedad dinámica, un mercado laboral flexible y la permanente exigencia de formación continua.

La innovación curricular implica tomar en cuenta todos los elementos anteriormente señalados y analizarlos en torno al proceso formativo en su totalidad. En la práctica, este proceso supone una serie de relaciones, vínculos y articulaciones que deben ser analizadas de manera pertinente y precisa. Un ejemplo de esto es el trabajo secuencial del plan de estudio (para evitar superposición y duplicación de contenidos) y las formas de establecer el grado de tributo que realiza este plan al perfil de egreso, todos elementos esenciales a tener presente al momento de analizar la duración de las carreras.

Si bien los logros y resultados de este proceso, iniciado el 2003, han sido heterogéneos y con distintos alcances a nivel local y nacional, es posible sostener que, a partir de problemas, objetivos y diseños comunes, el sistema de educación superior ha sido testigo de un Proceso de Innovación Curricular llevado a cabo por las universidades del CRUCH (Pey; Chauriye, 2011).

A este respecto cabe señalar que los referentes de esta experiencia han sido principalmente el **Proceso de Bolonia** y el **Proyecto Tuning-Latinoamérica**.

²⁰ Esta temática requeriría, no obstante de lo planteado, un análisis con mayor profundidad.

Como señala el informe realizado por Pey y Chauriye (2011), el aludido Proceso de Innovación Curricular ha significado, en la práctica, la constitución de una capacidad instalada que contribuye al fortalecimiento del sistema, en varios aspectos. Estas capacidades se agrupan en **conceptos, personas y espacios**, donde cada uno de los cuales contiene distintos niveles de capacidades instaladas (ver Pey; Chauriye, 2011, pág. 76).

Esta iniciativa representa un esfuerzo no menor de las universidades del CRUCH en avanzar hacia procesos de relevancia sistémica, tales como el **modelo educativo**, la **formación por competencias** y el **sistema de créditos transferibles**, incentivando el diálogo interinstitucional y la cooperación tanto administrativa como académica. Esto, también, ha implicado el avance hacia las bases de condición mínima para la implementación del **Marco de Cualificaciones** (ver sección 6.i). Por supuesto, el estado de avance requiere de una continua evaluación y seguimiento, de acuerdo a las particularidades de cada institución, a fin de coordinar los logros en su conjunto.

ii. Logros de innovación curricular por institución

Con el objeto de visualizar el estado de avance de los distintos procesos de innovación curricular en las universidades del CRUCH se presenta la siguiente carta de balance²¹. Como se aprecia, si bien existen logros alcanzados de manera heterogénea se destaca el hecho de que todas las universidades han iniciado el proceso, asumiendo las especificidades institucionales y los aspectos críticos que deben abordarse para avanzar en los objetivos planteados.

²¹ Se ha omitido la especificación por universidad puesto que el propósito de esta carta de balance es mostrar los niveles de logro de las distintas acciones consideradas en el proceso.

Tabla 9 Grado de avance proceso de Innovación Curricular

Grado de avance del indicador	inicial	medio	avanzado	logrado
-------------------------------	---------	-------	----------	---------

Universidad	Modelo Educativo	Formación por competencia	Avance en SCT
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			

Fuente: sobre la base de Pey y Chauriye, 2011.

iii. Vocación y movilidad estudiantil.

Como se ha mencionado en este informe, la deserción no se puede determinar de manera meramente dicotómica, en el sentido de constatar a través de la cancelación de la matrícula del estudiante si permanece o deserta de una carrera, sino que debe ser analizada por distintos factores, donde el vocacional cumple un papel significativo (PUC, 2012). De este modo, los estudiantes que deciden abandonar la carrera y continuar en otra se encuentran con nudos estructurales que reflejan de alguna manera los problemas no resueltos a nivel normativo, logístico, cultural y financiero del sistema en su conjunto.

La vocación es fundamental para retener a los estudiantes en un programa formativo, motivo por el cual es relevante promover instrumentos que perfeccionen la legibilidad y transparencia de los logros de aprendizaje de las carreras, por una parte, y las diferentes formas de tránsito de los estudiantes, tanto en programas como en instituciones, por otra. En este último ámbito, es decir, cuando se necesita

fortalecer el lado vocacional, surge la movilidad estudiantil, en el entendido de que los estudiantes requieren distintas experiencias formativas que incluyan, dependiendo del tipo de movilidad, la adquisición de capacidades cognitivas críticas, de participación y de habilidades blandas, y donde el reconocimiento de aprendizajes previos es fundamental para lograr aquellos propósitos.

Los tipos de movilidad se resumen a continuación²²:

1. **Título con reconocimiento.** El estudiante que realiza parte de sus créditos (hace uno o más cursos) en el plan de estudio de otra universidad, pero termina su carrera en la universidad en la que se matriculó inicialmente.
2. **Título intermedio.** El estudiante que obtiene una (o más) salidas profesionales intermedias en alguna de las dos universidades diferentes a la de su matrícula original.
3. **Título derivado.** El estudiante que, terminado sus dos años de formación básica, continúa sus estudios en una de las dos universidades diferentes a la de su matrícula inicial.
4. **Doble titulación.** El estudiante que, terminado sus dos años de formación básica, sigue estudios en paralelo en dos universidades con el fin de obtener una doble titulación.

Cabe destacar algunas iniciativas en este orden, como son el **Proyecto MEC** –orientado al conjunto de las universidades estatales– y algunas iniciativas locales, como han sido las llevadas a cabo por la **Pontificia Universidad católica de Valparaíso** y la experiencia en conjunto entre la **Universidad católica de Temuco** y la **Universidad de la Frontera** (Aequalis, 2011).

Tanto los proyectos del Mecesup uno como los del dos han incentivado el diseño e implementación de programas de movilidad estudiantil, destacando 27 proyectos y 584 estudiantes beneficiados desde el 2004 al 2009²³.

No obstante lo anterior, la movilidad se ve restringida por una serie de trabas, como muestra un estudio realizado por Aequalis, Foro de Educación Superior (2011). Como se aprecia en la siguiente tabla, construida a partir de los traslados efectuados por los estudiantes con Crédito con Aval del Estado (CAE) durante el 2007 al 2012, el traslado de los estudiantes, de todos los niveles, llega solamente a un 3,4%²⁴: esto significa, que tan solo 7.780 estudiantes de los aproximadamente 250.000 beneficiarios han realizado algún tipo de traslado, ya sea este intrainstitucional o interinstitucional.

Tabla 10. Nivel de traslado de estudiantes con CAE, 2007-2010

	CFT	IP	Universidad	Total
Porcentaje de estudiantes con algún tipo de traslado	2,9%	3,5%	3,4%	3,4%

Fuente: elaboración propia en base a datos de Aequalis, 2011.

²² Definiciones tomadas del Proyecto Mecesup UMCE0404.

²³ Datos de presentación de Roxana Pey, ex Directora Ejecutiva del Mecesup, en Universidad de Magallanes en el contexto del Fondo de Innovación Académica FIAC 2, 2009.

²⁴ Es preciso señalar que este estudio se realizó solamente con estudiantes que poseen CAE porque son estos los únicos que pueden ser seguidos de manera longitudinal, a través del rut, sobre la base de la Comisión Ingres. El total de estudiantes registrados en ese momento, para realizar el seguimiento de las cohortes del 2007 al 2012 fueron, aproximadamente 250.000 estudiantes.

Adicionalmente, el traslado es principalmente a través de una movilidad horizontal, es decir, entre los mismos niveles o tipos de institución, como se aprecia en la Tabla 11. En rigor, existe una dificultad en la progresión entre niveles.

Tabla 11. Traslado según tipo de institución de origen y destino

		Hacia		
		CFT	IP	Universidad
Desde	CFT	50%	27%	23%
	IP	12%	65%	24%
	Universidad	2%	9%	89%

Fuente: elaboración propia sobre la base de Aequalis, 2011

Si bien estos estudiantes poseen mayores dificultades de movilidad debido a la garantía del CAE, que en un principio es de la institución donde realizan los estudios, los datos muestran la dificultad de concretar este tipo de iniciativas, en todos los niveles constatados.

Se destaca este hecho puesto que la movilidad estudiantil surge como una condición de posibilidad para la innovación curricular, la que, a su vez, determina una posible política de acortamiento de carreras de pregrado.

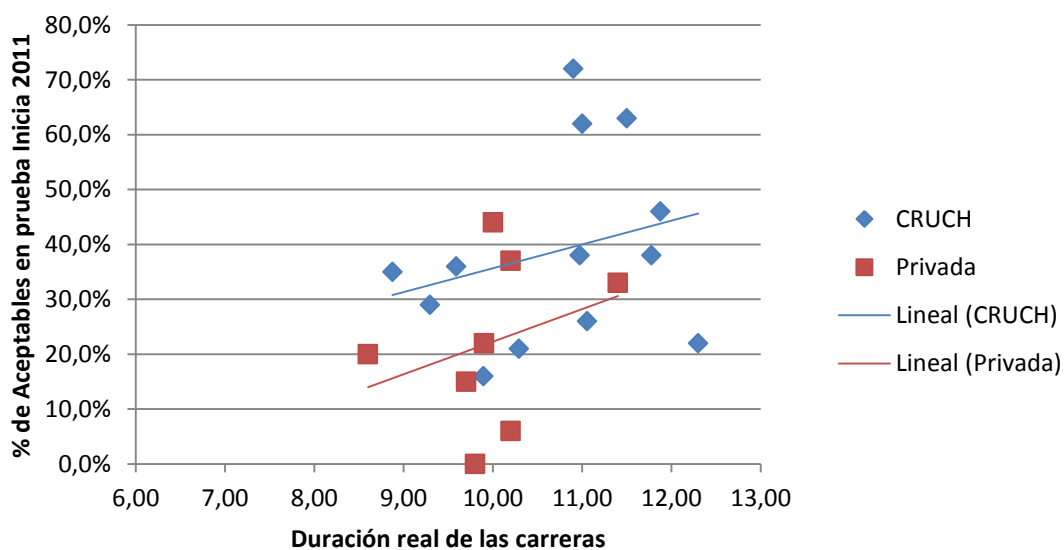
6. Habilitación Profesional y Formación Continua

La calidad incluye elementos éticos y políticos de construcción de sociedad y ciudadanía, que suponen inteligencia crítica, visión de horizonte, responsabilidad social y voluntad de cambio. Una cuestión central que se plantea donde sea que se inquiera por calidad educativa es si sólo queremos preparar operadores para el mercado o también formar ciudadanos. Por otro lado es ineludible abordar la preservación y también el incremento de los niveles de excelencia académica de las instituciones universitarias donde se imparten las carreras de pregrado y donde ocurre el proceso de formación continua. Todo lo anterior se relaciona con los logros de aprendizaje alcanzados en el proceso formativo y sus evidencias como elementos de calidad y ética institucional.

i. Logros de Aprendizaje y Empleabilidad

Una medida para evaluar los logros de aprendizajes son las pruebas externas estandarizadas para medir competencias disciplinares. Una de ellas es la prueba Inicia, que mide las competencias de las carreras de pedagogía. En el Gráfico 13 se presenta la correlación (de 0,03) entre los resultados de la prueba Inicia 2011²⁵ y las tasas de incremento de las carreras promedio de la universidad.

Gráfico 13. Relación entre resultados Inicia²⁶ (2011) y duración real de las de carreras de pedagogía básica



Fuente: Informe sobre duración de carreras CRUCH

²⁵ De todas las universidades que participaron, independiente del número de estudiantes la rindieron

²⁶ Solo se considera a las universidades de las cuales se tenían datos de duración real. Estas son: Pontificia U. Católica de Chile, Pontificia U. Católica de Valparaíso, U. Academia de Humanismo Cristiano, U. Arturo Prat, U. Católica Cardenal Silva Henríquez, U. Católica de la Santísima Concepción, U. Católica de Temuco, U. Católica del Maule, U. Central de Chile, U. de Antofagasta, U. de Atacama, U. de Chile, U. de Concepción, U. de la Serena, U. de las Américas, U. de Playa Ancha, U. del Bío-Bío, U. del Mar, U. Nacional Andrés Bello, U. San Sebastián y UCINF.

Se observa que las universidades que tienen mejores resultados en la Prueba Inicia (con un mayor porcentaje de resultados aceptables), tienen una mayor duración real de sus carreras (con un coeficiente de correlación de 0,39), cuestión que se da tanto para las universidades del CRUCH como para instituciones privadas.

El mercado laboral, tal como predice la teoría, valora la obtención de niveles escolares y grados académicos, recompensando fuertemente la obtención de títulos universitarios, pero pareciera no valorar de igual manera los años de estudio.

Un primer análisis corresponde al grado de ocupación según el nivel escolar alcanzado. Se observa que entre aquellos que completaron su educación terciaria hay, proporcionalmente, un mayor número de trabajadores alentados a ingresar al mercado laboral, y al mismo tiempo tienen un mayor nivel de ocupación.

Tabla 12. Condición de Actividad según nivel escolar alcanzado

Condición de Actividad	Nivel Escolar					
	Básica	Media CH	Media TP	CFT	IP	Universidad
Ocupado	51%	53%	56%	73%	75%	80%
Desocupado	6%	7%	7%	6%	6%	5%
Inactivo	43%	40%	37%	20%	19%	15%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta CASEN Interactiva 2009

Luego se pueden analizar las diferencias salariales observadas en función del nivel educacional de la personas. Se desprende el enorme efecto que tiene la titulación universitaria sobre los salarios, superando en alrededor de un 200% los salarios de aquellas personas que sólo culminan sus estudios secundarios. Si bien estas cifras representan una muestra puntual, sugieren diferencias evidentes en la forma cómo el mercado laboral *premia* la obtención de niveles educacionales distintos.

Tabla 13. Ingresos del trabajo promedio según nivel de estudios (\$2009)

Nivel Escolar	Promedio Ingresos del Trabajo
Educación Básica	\$ 242.422
Educación Media C-H	\$ 322.451
Educación Media T-P	\$ 350.209
CFT	\$ 556.744
IP	\$ 652.661
Universidad	\$ 1.110.216
Postgrado	\$ 2.020.301
Total	\$ 449.927

Fuente: Encuesta CASEN Interactiva 2009

Pero las cifras anteriores dan cuenta de aquellos que completaron los diferentes niveles educacionales. Si se compara entre quienes ingresaron a la educación universitaria, pero que no lograron completar sus estudios, con aquellos que sí, la diferencias son significativas.

Tabla 14. Condición de Actividad par universitarios

Condición de Actividad	Universitaria incompleta	Universitaria completa	Universitaria Postgrado
Ocupado	36%	80%	83%
Desocupado	6%	5%	5%
Inactivo	58%	15%	12%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta CASEN Interactiva 2009

Tabla 15. Ingresos del trabajo promedio de universitarios (\$ 2009)

Nivel Escolar	Promedio Ingresos del Trabajo
Universidad Incompleta	\$ 574.043
Universidad Completa	\$ 1.110.216
Postgrado	\$ 2.020.301

Fuente: Encuesta CASEN Interactiva 2009

Pareciera observarse entonces, que el ingreso al sistema de educación superior no aseguraría necesariamente mejores condiciones de empleo, ya que aquello estaría asociado solamente al evento de titularse de la universidad. Pero además hay que agregar los costos por concepto de matrículas y aranceles y el hecho de que existe un variado número de oferentes en el mercado de la educación superior. Un análisis más profundo de aquello es realizado por Sergio Urzúa (2012) donde, en un ejercicio para las carreras de Ing. Comercial, Psicología, Periodismo y Derecho, constata que los estudiantes matriculados en las primeras 3, en algunas universidades tienen retornos negativos, comparando con los percentiles 90 y 75 de los mayores ingresos de los egresados de educación media, sin educación terciaria. Es decir, para algunos estudiantes hubiese sido más rentable egresar de la educación secundaria, y no gastar recursos monetarios y tiempo en estudiar en la educación terciaria. Lo anterior podría estar dando cuenta de una gran heterogeneidad entre las instituciones, que indican diferencias en calidad y prestigio, cuestiones que son valoradas por el mercado.

ii. Formación continua y Postgrado

La continuidad del proceso formativo es el aspecto central al analizar una de sus partes o etapas que llamamos carreras de pregrado. Se incluirá la selección y permanencia en los distintos niveles formativos. Es pertinente analizar las capacidades que evidencia el sistema chileno de educación superior para atender un nuevo esquema del proceso formativo inherente a un acortamiento de

carreras de pregrado. Los actuales programas de postgrado, su calidad y matrícula darán información respecto de esas capacidades y la brecha existente.

La evolución de la oferta de programas de postgrado, muestra un crecimiento de casi un 100% en los primeros entre 2004 y 2012, siendo responsable las universidades privadas de la mayor parte de dicho aumento. Además los programas de doctorado han crecido en un 63,2% en el mismo periodo, donde, si bien el aumento porcentual de las universidades privadas ha sido importante, los programas dependientes de las universidades del CRUCH, siguen siendo la mayor parte del la oferta total (87%).

Según Munita y Reyes (2011), este crecimiento ha implicado la diversificación de los programas en términos institucionales tanto como en relación a las áreas disciplinarias que abarcan. De hecho, si en 2004 los programas de magíster del CRUCH representaban el 79% de la oferta, en 2012 es el 58%. Para los programas de doctorados, en 2004 el CRUCH ofrecía el 92% de los programas, en 2012 representan el 87% de los mismos, manteniendo el predominio absoluto de la oferta.

A ello se suma la diversidad de modalidades en que se dictan los programas y las políticas recientemente implementadas por algunas universidades en relación a la articulación de programas de pregrado con programas de Magíster.

Tabla 16 Evolución en el número de programas de postgrados según dependencia institucional

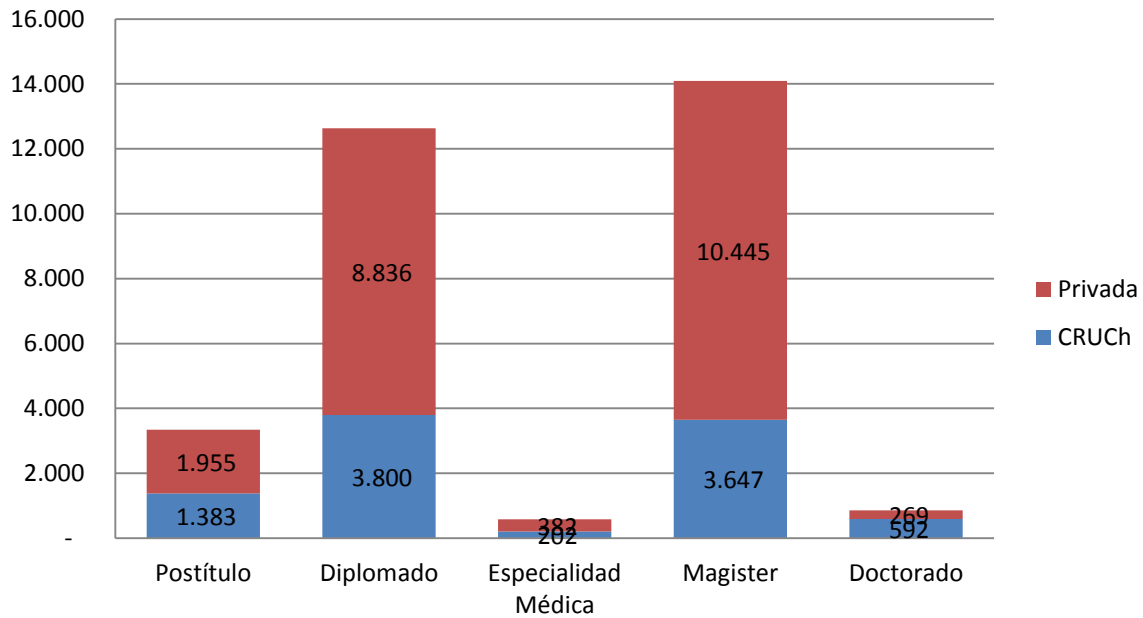
Año	Magister			Doctorado		
	CRUCH	Privadas	Total	CRUCH	Privadas	Total
2004	517	138	655	122	11	133
2005	357	136	493	109	9	118
2006	415	147	562	128	7	135
2007	491	144	635	127	8	135
2008	543	261	804	140	17	157
2009	569	268	837	150	22	172
2012	742	534	1.276	188	29	217

Fuente: Actualización de Munita y Reyes, 2011, en base a datos de SIES.

Si se analiza además el número de vacantes ofrecidas por los programas, se observa que la relación es inversa, las universidades privadas ofrecen la mayor parte de las vacantes de Magíster, Postítulos y Diplomados. Aún así, el total de vacantes para programas de postgrado²⁷ en el conjunto del sistema de educación terciaria alcanza la cifra de 39.106 para el año 2012, donde el CRUCH dispone del 34,8% de dichas vacantes.

²⁷ En un sentido amplio del término, es decir incorporando además de los programas de Magíster y Doctorados, a las especialidades médicas, los diplomados y los postítulos.

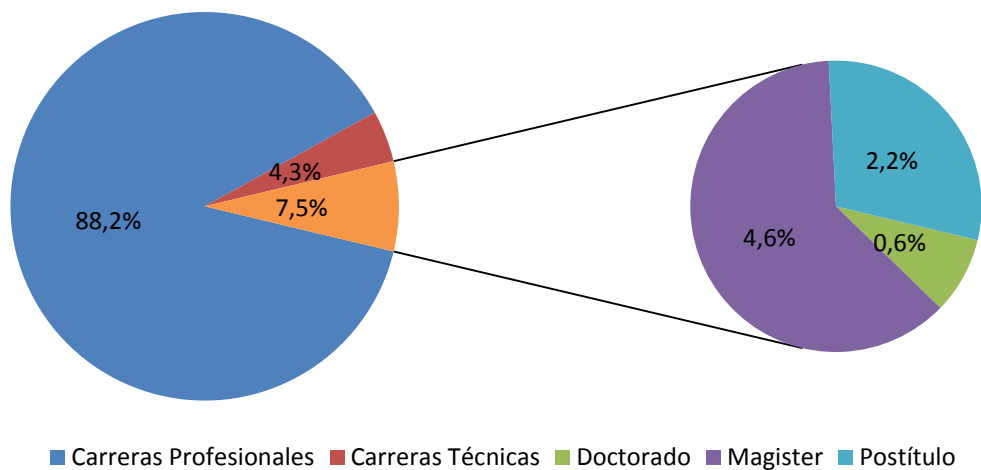
Gráfico 14. Vacantes de Postgrado 2012



Fuente: Elaboración propia en base a datos de SIES 2012

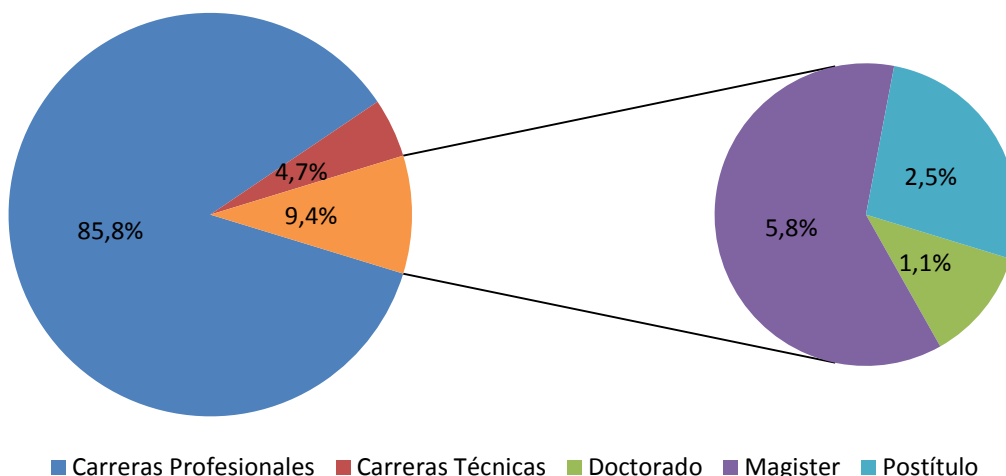
Lo anterior, puede ser complementado con la distribución de la matrícula actual (2010) según el nivel del programa. Así, el 92,5% de los estudiantes de educación terciaria, siguen un programa de pregrado (carrera profesional o técnica), y sólo un 7,5% realiza algún estudio de postgrado, tal como se observa en el Gráfico 15.

Gráfico 15. Distribución de la matrícula (2010) según programas universitarios



Fuente: Elaboración propia en base a datos de SIES 2010

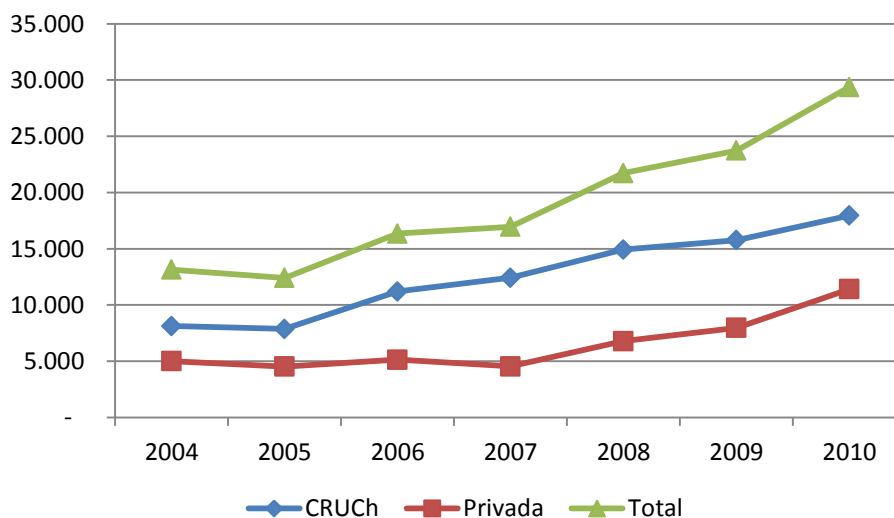
Gráfico 16. Distribución de la matrícula según programas universitarios (CRUCH)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de SIES 2010

Aun cuando, las instituciones privadas disponen de un cada vez mayor número de programas de postgrado, y tienen un número mayor de vacantes, no concentra la mayoría de la matrícula. En el Gráfico 17 se muestra la evolución de la matrícula de magister y en el Gráfico 18 la de doctorados.

Gráfico 17. Matrícula en programas de magister según dependencia institucional (2004-2010)

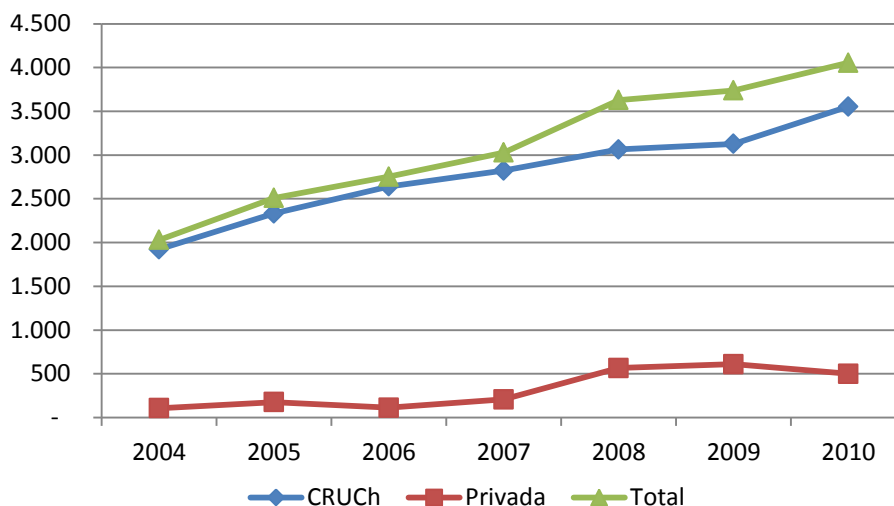


Fuente: Elaboración propia en base a Munita v Reves 2011 v SIES 2010

De acuerdo a lo observado, alrededor de un tercio de la matrícula de Magister radica en universidades privadas, manteniéndose esa tendencia en forma bastante estable en el tiempo. La tasa de crecimiento

promedio anual de la matrícula en universidades CRUCH corresponde a un 15% y en universidades privadas este indicador corresponde a un 17% anual, concentrando estas últimas el crecimiento en los años 2007-2008 y 2009-2010.

Gráfico 18. Matrícula en programas de doctorado según dependencia institucional (2004-2010)



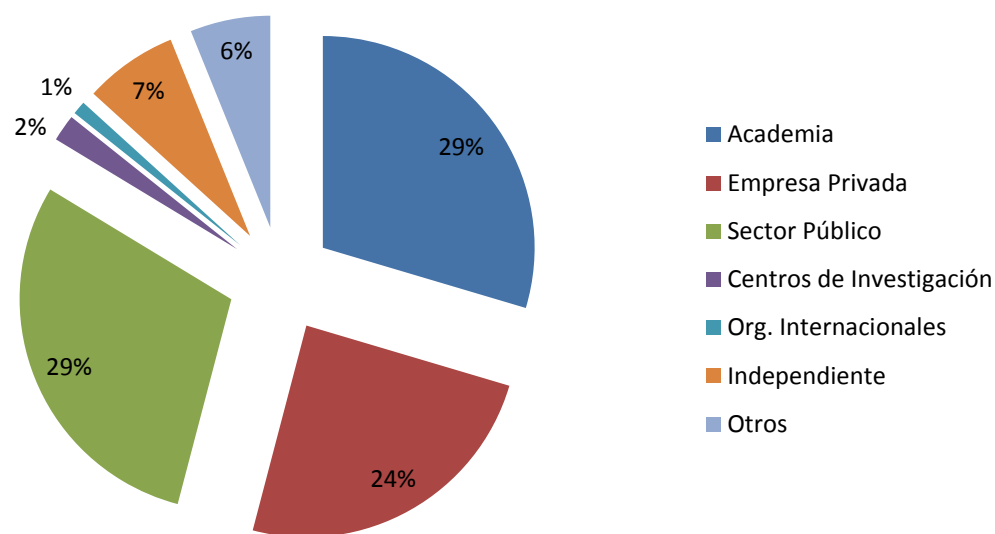
Fuente: Elaboración propia en base a Munita y Reyes 2011 y SIES 2010

Otro antecedente relevante es la duración de los programas de postgrado. Según el estudio de Munita y Reyes (2011), los programas de Magíster suelen tener una duración teórica de 1,5 a 2 años, pero, de acuerdo a lo informado por los programas que componen la muestra de dicho estudio, el promedio global de permanencia es de 6,3 semestres, es decir, aproximadamente 3 años y fracción; observando entonces un problema también de titulación oportuna en los postgrados.

Con respecto a los programas de doctorado, la titulación presenta un comportamiento heterogéneo. Teniendo en cuenta que estos programas tienen una duración formal de 3,5 a 4 años, la permanencia tiende a exceder dicha cifra. De esta manera, el promedio global de permanencia de los graduados en el periodo 2005-2010 fue de 10,2 semestres. No obstante, al revisar la máxima y mínima permanencia en cada año se hace evidente un alto nivel de dispersión. De esta manera, para cada año, la distancia entre los tiempos de graduación mínimo y máximo tiende a situarse en los 6 años.

Otro aspecto relevante a analizar, es la inserción laboral posterior a la obtención del postgrado, cuestión que se observa en el Gráfico 19.

Gráfico 19. Principales destinos laborales de los graduados de programas de magíster

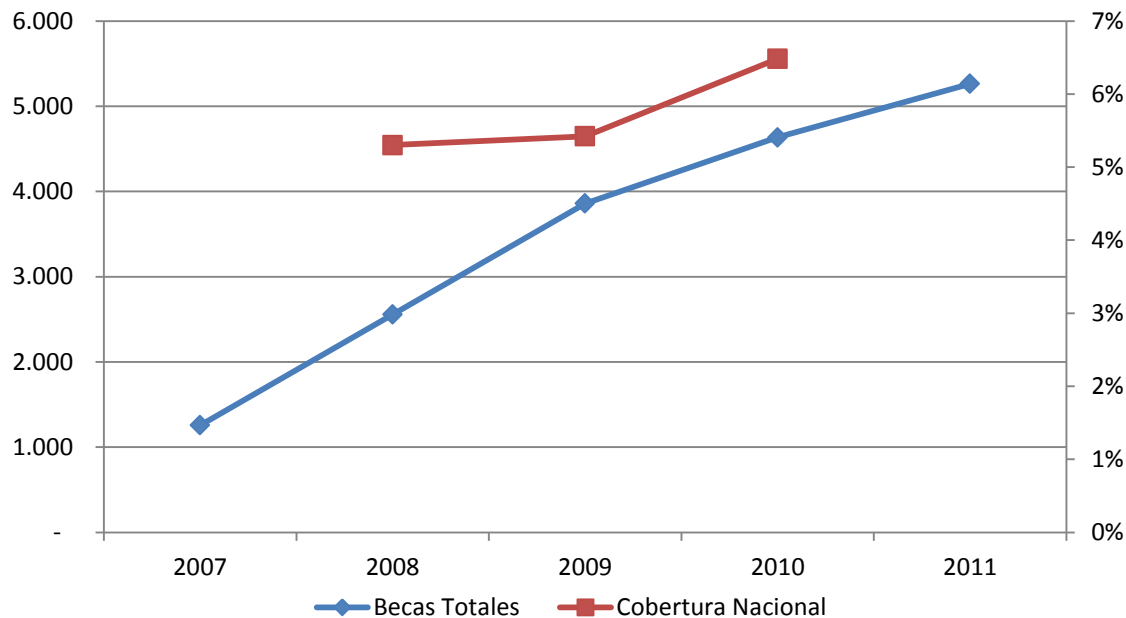


Fuente: Munita y Reyes, 2011

Los dos destinos laborales principales son la academia y el sector público, representando ambos el 29% de las opciones señaladas por los programas. La academia implica la línea convencional de la especialización para la investigación y perfeccionamiento de la docencia en un nivel superior. El sector público, por su parte, da cuenta de la especialización de carácter principalmente profesional, la que incide en la práctica laboral del graduado. Lo mismo ocurre en el caso de la empresa privada, la que representa el 24% de las opciones. Por otra parte, cabe mencionar que entre quienes señalan otras alternativas de inserción laboral y social posteriores a la obtención del grado, un 50% se refiere a la continuación de estudios de Doctorado (Munita y Reyes, 2011).

Si se analizan las becas de postgrado ofrecidas por el Estado, podemos destacar que claramente estas son insuficientes, ya que la cobertura de las becas del Estado para programas de postgrado sobre la matrícula de estudiantes es cercana al 6%. Dicha proporción crecería (a casi el doble) si consideramos las becas internacionales, pero resulta imposible determinar el real número de estudiantes chilenos realizando algún postgrado internacional.

Gráfico 20. Evolución del número de Becas de Postgrados CONICYT y BecasChile (2007 - 2011)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de CONICYT

Lo anterior, resulta de sobremanera relevante si se observan los costos de los aranceles de los programas de postgrado.

Tabla 17. Costo Promedio Programas de Postgrado

Grado	N° de Programas	Costo Promedio
Doctorado	217	\$ 11.536.870
CRUCH	188	\$ 11.151.119
Privadas	29	\$ 14.037.604
Magister	1276	\$ 6.619.126
CRUCH	742	\$ 4.695.282
Privadas	534	\$ 9.292.332
Especialidad Médica	340	\$ 8.864.624
CRUCH	264	\$ 7.528.590
Privadas	76	\$ 13.505.581

Fuente: Elaboración propia en base a SIES, Oferta Académica Postgrados 2012

iii. Articulación.

La articulación, en términos general, se refiere a los acuerdos explícitos entre el conjunto de las instituciones que permiten la consolidación del sistema de educación superior, en todos sus niveles, y con su entorno. Al interior de este nivel educativo la articulación se traduce en dos formas: una vertical y otra horizontal. La primera dice relación con los caminos, puentes y facilidades estructurales (institucionales) que permiten el tránsito de estudiantes entre los tres niveles de educación superior: Institutos Profesionales (IP), Centros de Formación Técnica (CFT) y Universidades. La segunda se orienta a proporcionar las capacidades para que un estudiante pueda transitar desde un IP a otro IP o desde un CFT a otro CFT, y así también en el nivel universitario²⁸.

Con el propósito de mejorar la eficiencia del sistema –titulación oportuna y/o deserción– la articulación resulta preponderante para tal objetivo. Esta se da, sin embargo, en un marco de competitividad que implica un **déficit de confianza** en el sistema (Aequalis, 2011). La desconfianza prima sobre la base de la poca transparencia –contenido de información, años de acreditación implicado²⁹– y la poca legibilidad de los títulos y grados, en el sentido de creación de carreras de acuerdo a lógicas de mercado más que a la complementariedad de disciplinas y conocimientos.

Las instituciones no han implementado instrumentos sistémicos para facilitar la cooperación y el diálogo entre ellas. Si bien hay experiencias pilotos –constitutivamente locales– estas no han podido conformar un espacio de articulación coherente y consistente en el mediano y largo plazo. Estas iniciativas han sido principalmente el SCT- Chile y el impulso de la movilidad estudiantil. Sin duda, el sistema carece de mecanismos que promuevan la articulación.

²⁸ Como se evidenció en la sección sobre movilidad estudiantil, las capacidades, tanto a nivel vertical como horizontal, no son las óptimas, motivo por el cual la articulación padece de un déficit no solo de confianza sino también de instrumentos o mecanismos que la faciliten en el orden institucional.

²⁹ Existe una incongruencia entre qué instituciones deben entregar la información de manera pública y las que pueden saltarse aquel requerimiento. Como es evidente, debido a los normas de la Contraloría, las universidades tradicionales deben informar sobre sus ingresos y egresos (de modo estandarizado y periódico en los Anuarios Estadísticos) mientras que un número importante de instituciones no están obligadas a entregar tal información. En este sentido, sería valioso para la transparencia del sistema que esta información fuera accesible para todo tipo de público. Adicionalmente, es preciso que los resultados de los procesos de autoevaluación institucional y de carreras, tanto de las instituciones del Consejo de Rectores como de las privadas no tradicionales, sean de conocimiento público. Esto quiere decir que no solo se conozcan los años de acreditación, sino también el informe de los pares evaluadores y los detalles de las resoluciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

7. Regulación del Sistema

La excesiva desregulación del sistema ha significado una inteligibilidad a nivel sistémico que perjudica la consolidación de un espacio de educación superior coherente y consistente tanto a nivel nacional como internacional. Problemas relacionados con esquemas curriculares heterogéneos, programas formativos en forma de túneles y la rigidez de los ciclos formativos conducen a buscar mecanismos que impulsen la construcción de un sistema de educación superior articulado y pertinente. En este sentido surgen iniciativas como el Sistema de Créditos Transferibles y el Marco de Cualificaciones.

i. Sistema de Créditos (académicos) Transferibles (SCT-Chile)

Como mencionan Mujica y Prieto (2007), hacia fines de los años noventa comenzó el programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (Mecesup) con el objetivo inicial de enfrentar los siguientes problemas estructurales:

- Diseños curriculares con escasa flexibilidad
- Poca consideración de los usuarios finales (estudiantes, egresados y empleadores) en los diseños curriculares
- Baja articulación entre instituciones
- Altas tasas de deserción
- Altas tasas de titulación fuera del tiempo planificado
- Baja movilidad estudiantil

Todas estas problemáticas, que ya han sido mencionadas de algún modo a lo largo del informe, han sido una preocupación constante en las políticas del Mecesup y, también, en las instituciones del Consejo de Rectores.

Sobre la base de esta realidad, las universidades del CRUCH desde el 2002 a la fecha³⁰ han elaborado iniciativas que buscan resolver estos desafíos. Uno de los proyectos más emblemáticos en este ámbito ha sido el desarrollo del Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile)³¹. En términos generales, este se basa en considerar la carga académica de los estudiantes y hacerlas equivalentes para el conjunto de instituciones con el objetivo de promover el reconocimiento académico, la movilidad estudiantil y para acompañar los procesos de rediseño curricular. Con el objeto de avanzar en estos propósitos, el proyecto tuvo como primer objetivo determinar la carga de trabajo efectiva del estudiante y la carga de trabajo relativa a la docencia directa y las tareas personas del estudiante (Mujica; Prieto, 2007). Es decir,

³⁰ La historia comienza en abril del 2003 en la Declaración de Valparaíso, que expresa el compromiso por parte de los rectores de avanzar hacia la incorporación de un sistema de créditos equivalentes tanto para las universidades chilenas como aquellas adheridas al European Credit Transfer Systema (ECTS), y delimitar los requerimientos curriculares de los estudiantes de acuerdo a la disponibilidad de la carga académica. El 2004 se presenta el proyecto al Mecesup en conjunto las 25 universidades del CRUCH, el cual se expresa en el proyecto Mecesup UCH 0610; el 2005 ya se tiene un modelo SCT-Chile; el 2007 es el inicio de la formación de 50 expertos chilenos en este tema; el 2008 es el resultado de la medición de carga del estudiante; y el desafío desde 2011 a los próximos años es lograr que todo este esfuerzo se materialice de manera efectiva y permanente.

³¹ Esta iniciativa tiene su correlato europeo, que es el denominado ECTS, incluido en el Proceso de Bolonia y adoptado gradualmente por las instituciones.

en sus lineamientos principales contribuye a mejorar el proceso formativo, en tanto formaliza una unidad de medida de la carga de trabajo de los estudiantes, y a articular un espacio de educación superior, en el entendido de la generación de un instrumento compartido que facilita la movilidad estudiantil y las salidas intermedias, eventualmente certificadas y reconocibles para el mercado laboral.

Cabe señalar, que el SCT-Chile se define a través de tres componentes:

1. Carga de trabajo académico total de los estudiantes necesaria para el logro de aprendizaje (presencial y no presencial)
2. Rango de horas cronológicas anuales dependiendo de las semanas académicas de cada institución (1440 – 1900 hrs)
3. Normalizador de créditos anuales en base 60

Logros alcanzados

Las instituciones del Consejo de Rectores, bajo la conducción de sus Vicerrectores Académicos, alcanzaron el 2007 un acuerdo definitivo sobre el modelo de créditos académicos ha implementar. El mismo año se conforma un grupo de 50 expertos (2 por universidad) con el objetivo de promover la adopción del SCT en su propia institución y la colaboración en experiencias y resolución de problemas con las otras universidades. Asimismo, tienen la tarea de capacitar a directivos y docentes y, también, socializar los avances a los estudiantes.

La estrategia llevada a cabo por las universidades se ha caracterizado por la búsqueda de financiamiento a través del Mecesup. Esto ha implicado la implementación del SCT-Chile como experiencias pilotos, las que se adecuan a las realidades locales de las instituciones. Sin embargo, no logran establecerse como políticas institucionales permanentes debido a la pérdida de financiamiento. En otras palabras, los recursos del Mecesup incuban el proyecto en las universidades, para que luego ellas mismas continúen promoviendo la iniciativa, cargando los costos al presupuesto de estas.

En resumen, todas las universidades del CRUCH han adoptado el modelo SCT-Chile, y así lo declaran explícitamente, sin embargo, esto no se debe interpretar como un logro acabado de la implementación con cobertura total (Pey; Chauriye, 2011).

El 2009 se inicia la fase de implementación con cobertura amplia proyectado en un tiempo estimado de cinco años. Para el seguimiento y reconocimiento del proyecto se construye una Carta de Balance con cinco indicadores de logro, los que se muestran a continuación:

1. Normativa
2. Socialización
3. Capacitación para la gestión
4. Renovación curricular
5. Condiciones para la movilidad estudiantil

Se han desarrollado Cartas de Balance de manera periódica con el objetivo de visualizar y hacer transparente la iniciativa en su conjunto³².

La situación actual

Entre los elementos que destacan el actual momento de implementación del SCT se señalan los siguientes³³:

- El SCT-Chile ya se encuentra instalado como concepto, incluso fuera de las universidades del CRUCH.
- Avance heterogéneo en distintas universidades
- Temas abiertos aun por definir

Sin perjuicio de lo anterior, las 25 universidades del Consejo de Rectores se encuentran desarrollando el Proyecto USA 1116 "Desarrollo de un programa para la consolidación de la Implementación del Sistema de Créditos Transferibles en las Instituciones de Educación Superior pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas"³⁴. Los objetivos explicitados son: diseñar un Manual de Implementación de SCT; desarrollar orientaciones metodológicas y/o instrumentos que permitan el ajuste y seguimiento a los Planes de Estudio con SCT implementado; definir líneas de acción a nivel CRUCH que favorezcan la movilidad estudiantil en términos de SCT; intercambiar capacidades instaladas entre las Instituciones y sus expertos para lograr un avance armónico en la instalación y adopción del modelo SCT; extender las capacidades instaladas en las Instituciones del Consejo de Rectores sobre la implementación de SCT hacia otras Instituciones de Educación Superior; y fortalecer la red de cooperación y asistencia sobre el proceso de implementación de SCT entre las distintas Instituciones de Educación Superior del país.

El principal lineamiento que guía los desafíos del Proyecto, corresponde al acuerdo del Consejo de Vicerrectores Académicos, llevado a cabo en Pucón de 2011³⁵.

ii. Marco de Cualificaciones.

El problema de la duración de carreras, como se ha señalado, no es un asunto que debe tratarse aisladamente, sino que descansa sobre un conjunto de problemáticas mayores. Estas se refieren principalmente a la legibilidad y transparencia de las titulaciones, la flexibilidad curricular, las distintas desarticulaciones, principalmente con la interface del mercado laboral, entre otras. En rigor, la duración de las carreras de pregrado es parte constitutiva de estos aspectos pero no es la causa principal de estos.

Lo anteriormente señalado ha llevado a plantear, desde distintas investigaciones y propuestas, que es necesaria la implementación de un Marco de Cualificaciones (MC). Este tópico fue abordado con

³² Para observar algunos ejemplos de estas ver Pey y Chauriye (2011).

³³ Presentación "Avances en la implementación del SCT-Chile"; Fernanda Kri, Vicerrectora Académica Universidad de Santiago, 2012.

³⁴ A través de los convenios de desempeño Calidad del Aprendizaje y la Gestión, concurso especial FIAC 2 2011.

³⁵ Ver acuerdo del Consejo de Vicerrectores Académicos sobre SCT, Pucón, 2 de septiembre del 2011.

profundidad por el CRUCH en 2008, con apoyo del proyecto Mecesus UCN 0701, llamado “Diseño de un Marco de Cualificaciones para el Sistema de Educación Superior Chileno”, donde se realizó un diagnóstico y se identificaron los elementos y condiciones de posibilidad para un eventual diseño y desarrollo de un MC a nivel sistémico, todo esto se realizó comparando la situación chilena con el contexto internacional (Lemaitre y Bürgi, 2009).

A grandes rasgos, un Marco de Cualificaciones es un “instrumento para el desarrollo, la clasificación y el reconocimiento de destrezas, conocimientos y competencias a lo largo de un continuo de niveles acordados. Es una vía para estructurar cualificaciones existentes y nuevas, que se define a partir de resultados de aprendizajes, es decir, afirmaciones claras acerca de lo que el estudiante debe saber o ser capaz de hacer, ya sea que haya sido aprendido en una sala de clases, en el lugar de trabajo, o menos formalmente” (Tuck, 2007). Un MC constituye una estructura de ciclos formativos³⁶ que promueve la formación a lo largo de la vida, con salidas intermedias certificadas y reconocimiento de aprendizajes previos³⁷, debido a la legibilidad y transparencia de los títulos y grados, la flexibilidad curricular, y la articulación vertical y horizontal.

Este proyecto relevó un diagnóstico estratégico a partir de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas del sistema de educación superior y concluyó en la necesidad de diseñar e implementar un adecuado Marco Nacional de Cualificaciones que atienda las necesidades y problemas anteriormente planteados. Este compromiso debe ser asumido por el conjunto de las instituciones y el entorno que también participa de sus acciones, de manera cooperativa y responsable.

La implementación de un MC, de este modo, permite enfrentar el problema de la deserción, la titulación oportuna y la duración de las carreras, en el entendido, en este último caso, que esto podría conllevar a un acortamiento de estas.

iii. Estatuto Administrativo y Cuestiones Legales.

Ha sido un permanente obstáculo para las iniciativas de innovación curricular que se han impulsado en Chile en la última década, los distintos cuerpos legislativos que tratan aspectos directos o tangenciales. Es por esto que ha sido analizado en profundidad en el proyecto de Marco de Cualificaciones.

A partir de la Asistencia Técnica de Bernasconi³⁸ (2011) se observan una serie de elementos legales y administrativos que impactan en la duración formal de las carreras de pregrado, y que son necesarias de adecuar en el marco de una discusión sobre un sistema integrado de educación.

La Ley General de Educación (que reemplazó a la LOCE) indica qué tipo de instituciones puede impartir cada clase de enseñanza conducente a los diferentes grados y títulos profesionales, que asimismo están

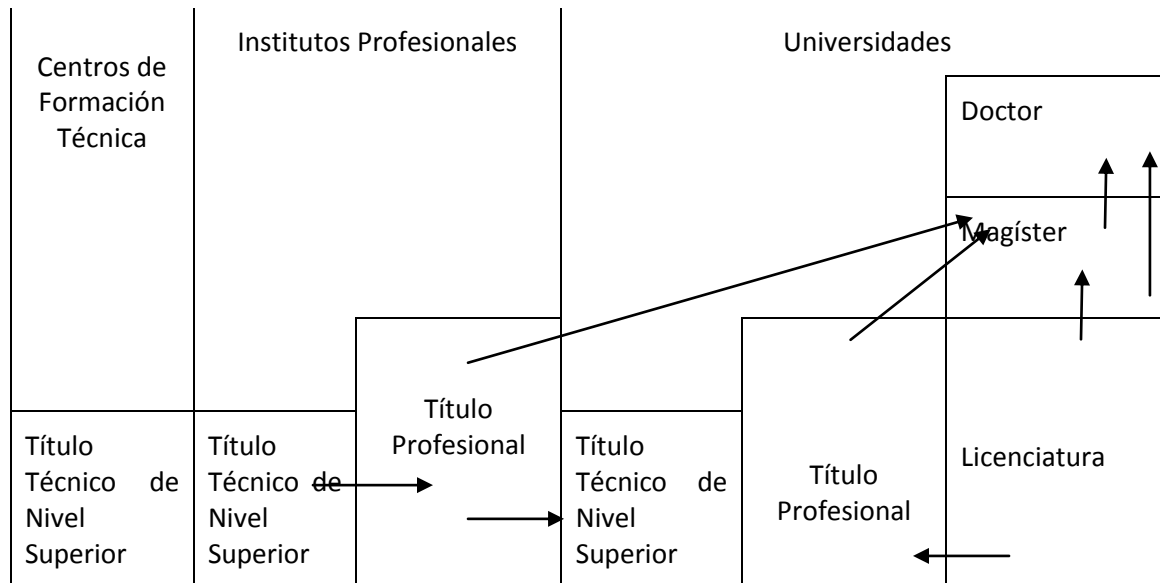
³⁶ Se caracteriza por configurarse a partir de niveles, donde cada uno se encuentra representado en términos de resultados de aprendizajes y categorías que señalan los conocimientos, destrezas y habilidades que los estudiantes deben obtener por cada nivel.

³⁷ Cabe señalar, que el diseño de un MC considera imprescindible la implementación previa del SCT.

³⁸ Para esta sección se trabajará con el “Estudio sobre la situación actual de la normativa legal y reglamentaria vigente aplicable en la materia, así como identificar sus falencias y necesidades y reevaluar su pertinencia sobre la base de las nuevas propuestas que surjan de este proyecto”, elaborado en el marco del Proyecto UCN701 “Diseño de un Marco de Cualificaciones, Títulos y Grados para el Sistema de Educación Superior Chileno”

definidos en dicho cuerpo legal. La siguiente figura resume lo anterior e indica las exigencias de grados para poder ingresar a cada proceso formativo.

Figura 3. Estructura de títulos y grados por tipo de institución.



Fuente: Bernasconi, 2011

Además, la LGE enuncia aquellos títulos profesionales requieren haber obtenido, previamente a su otorgamiento, el grado de licenciado. Son los siguientes:

- Título de Abogado: Licenciado en Ciencias Jurídicas;
- Título de Arquitecto: Licenciado en Arquitectura;
- Título de Bioquímico: Licenciado en Bioquímica;
- Título de Cirujano Dentista: Licenciado en Odontología;
- Título de Ingeniero Agrónomo: Licenciado en Agronomía;
- Título de Ingeniero Civil: Licenciado en Ciencias de la Ingeniería;
- Título de Ingeniero Comercial: Licenciado en Ciencias Económicas o Licenciado en Ciencias en la Administración de Empresas;
- Título de Ingeniero Forestal: Licenciado en Ingeniería Forestal;
- Título de Médico Cirujano: Licenciado en Medicina;
- Título de Médico Veterinario: Licenciado en Medicina Veterinaria;
- Título de Psicólogo: Licenciado en Psicología;
- Título de Químico Farmacéutico: Licenciado en Farmacia;
- Título de Profesor de Educación Básica: Licenciado en Educación;
- Título de Profesor de Educación Media en las asignaturas científico-humanísticas: Licenciado en Educación;
- Título de Profesor de Educación Diferencial: Licenciado en Educación;

- Título de Educador de Párvulos: Licenciado en Educación;
- Título de Periodista: Licenciado en Comunicación Social, y
- Título de Trabajador Social o Asistente Social: Licenciado en Trabajo Social o en Servicio Social, respectivamente.

Solo para los 18 títulos listados precedentemente, correspondientes a las carreras exclusivamente universitarias, el grado de licenciado debe preceder al otorgamiento del título profesional.

La referencia más frecuente a títulos y grados en la legislación chilena ocurre precisamente en el marco de las leyes que establecen plantas y cargos de organismos del Estado. La forma típica que estas normas ocupan para definir qué nivel de calificación es necesario para cada cargo o función es hacerlo genéricamente, es decir, por referencia a la duración de la carrera (por ejemplo, “título profesional correspondiente a una carrera de no menos de 10 semestres de duración”), por ejemplo para los cargos directivos usualmente se exigen 10 semestres, y ocho semestres para los de confianza.

También la legislación entrega ciertos beneficios económicos vinculados a la duración de las carreras, por ejemplo el artículo 3° del Decreto Ley N° 479, de 1974, concede una asignación profesional a los funcionarios que cumplan jornada completa de 44 horas semanales, dependientes de las entidades enumeradas en los artículos 1° y 2° del decreto ley N° 249, de 1973, que fija la Escala Unica de Sueldos, que tengan un título profesional otorgado por una Universidad o Instituto Profesional del Estado o reconocido por éste, con un programa de estudios de un **mínimo de seis semestres académicos** y 3.200 horas de clases, sin exigir que el empleado, para su percepción, se encuentre ubicado en una Planta determinada.³⁹

iv. Experiencia internacional relevante

Una de las experiencias internacionales más relevantes de la última década es el Proceso de Bolonia realizado en Europa, sin embargo, es suficientemente conocido y documentado como referente para Chile y, por lo tanto, se ha decidido describir con mayor profundidad otro caso igualmente relevante. Ambos, el Proceso de Bolonia y el Plan Maestro de California, abordan el problema de manera integral y sistémica.

a. Plan Maestro del Estado de California

Cada país advierte en distintos periodos históricos y con distintas magnitudes los cambios globales que advienen. Precisamente por eso, cada país resuelve las consecuencias de estas transformaciones sobre la base de su particularidad, siendo estas peculiares para el contexto donde se desenvuelven.

Los procesos científicos y tecnológicos, por una parte, y la fuerza de la globalización, por otra, determinan en cierto grado estos desafíos. A estos se le suman, por supuesto, cambios sociales y culturales que empujan e intensifican, muchas veces, los fenómenos que lo suscitan.

³⁹ La Contraloría General de la República ha asimilado los grados de licenciado a los títulos profesionales que dan derecho a la asignación profesional (ver, por ejemplo, dictámenes N° 24.431, de 2008, y 41.128, de 2009).

Es por esta razón que las políticas públicas comparadas a nivel internacional tienen un sesgo problemático: surgen en distintos momentos históricos y en estados de desarrollo diferentes unos a los otros.

Sin embargo, hay fenómenos similares a partir de los cuales se insertan las respuestas institucionales que pretenden resolverlos. Ciertamente, estos son la masificación y diversificación; ambos emergen en la mayoría de los servicios sociales. En educación superior, no obstante, es donde podemos encontrar las experiencias más relevantes.

En este contexto de masificación y diversificación de la educación superior destaca el Plan Maestro de California de 1960, cuya experiencia suele ser señalada como relevante a nivel internacional. Esto porque de algún modo respondió de manera efectiva y articulada a estos fenómenos que ya en la década del cincuenta enfrentaba el estado de California. A esto hay que sumarle otra variable: un gran número de personas, estudiantes y trabajadores, con bajos niveles formativos que demandaban ingresar a la educación superior.

Evidentemente, no solo es útil referirse a este plan para dar luces sobre el debate de la duración de las carreras, sino también para el diseño e implementación de un sistema de educación superior en todos sus niveles. Dicho de otro modo, es útil para dimensionar la magnitud del problema y también el alcance de las condiciones de posibilidad para elaborar estrategias que permitan responder a estas urgencias, por una parte, y los objetivos de largo plazo, por otra.

De este modo, el Plan Maestro de educación superior del Estado de California nació para dos grandes propósitos. En primer lugar, para responder, sobre la base de la equidad y efectividad, a la masificación de estudiantes y trabajadores que demandaban ingresar a este nivel educacional. En segundo lugar, con objeto de perfeccionar la calidad de las universidades de California, de modo de alcanzar una adecuada categoría tanto a nivel nacional como internacional.

A esto se le agrega, también, la preocupación de que la competencia y duplicación innecesaria entre las *California State University* y la *University of California* estuvieran provocando altos costos financieros para los millones de contribuyentes.

En este sentido, el plan concibió un sistema de educación superior organizado a partir de tres niveles. El primer nivel corresponde a *The University of California* (UC), que las constituyen diez universidades, entre las que destacan: UC Berkeley, UC Davis, UC Los Angeles, UC San Diego, UC San Francisco. La misión principal de estas universidades es la investigación y la promoción de programas de doctorados. En otros términos, estas universidades pueden ser denominadas como complejas o esencialmente de investigación.

El segundo nivel las constituyen las *California State University* (CSU), que suman un total de 23 universidades. El propósito de estas es impartir formación a través de programas de bachillerato y maestrías. En traducción local, podrían ser las denominadas universidades docentes selectivas.

Por último, están los *California Community Colleges* (CCC) que cuentan con aproximadamente 110 instituciones y algo más de dos millones de estudiantes. Estos, sin embargo, no tienen una sola misión. Ofrecen programas vocacionales técnicos de hasta tres años de duración; adicionalmente, ofrecen

cursos de actualización tecnológica para profesionales y empresas; imparten cursos de nivelación de competencias básicas a grupos sociales vulnerables; y, por último, ofrecen cursos de los dos primeros años universitarios, que conllevan a un grado de bachiller, para aquellos estudiantes que para el momento de egresar de la educación secundaria no fueron elegibles por los otros niveles pero que igualmente desean proseguir sus estudios. Estos estudiantes, al finalizar, pueden requerir transferencia (o movilidad vertical según la terminología actual) a los otros niveles con el reconocimiento pertinente de sus estudios previos.

El plan reestructuró los procesos de selección, en particular el porcentaje de estudiantes que podían postular a los respectivos niveles, configurando un sistema articulado donde los estudiantes pueden transitar efectivamente por cada uno de estos niveles de acuerdo al mérito.

Basados en las estadísticas de la época, el departamento de finanzas de educación superior determinó que las *University of California* (UC) ya no serían capaces de recibir al 15% de los mejores estudiantes de la educación secundaria. El plan consideró bajar este porcentaje a un 12.5%. Del mismo modo, las *California State University* necesitarían cambiar este porcentaje, desde el 40% al 33.3% de los mejores estudiantes. Este fue, sin duda, la base de la política de admisión del plan maestro de California. Los otros estudiantes solo pueden postular a los *Community Colleges* o también a las oferta de instituciones privadas.

De acuerdo a esta arquitectura, independientemente de la calidad de la educación secundaria, cualquier estudiante meritorio, a través de movilidad y reconocimiento, tiene la posibilidad de alcanzar los niveles superiores.

De este modo, los estudiantes que deben nivelar competencias permanecen más tiempo en el sistema (si quieren obtener un título de las universidades más prestigiosas), mientras aquellos que entran directamente a las universidades más complejas (que ofrecen programas de doctorado) tienen una carga académica coherente con los requerimientos de la especialidad. Así, se distribuyen las necesidades de formación a través de selectividad por mérito.

En relación a lo anteriormente planteado, entre las problemáticas que atiende este plan, desde el punto de vista y conceptos de nuestro sistema de educación superior, se incluye: el acceso y admisión sobre pruebas estandarizadas; programas de nivelación de competencias duplicados y diseñados a ciegas; deserción y titulación inoportuna; fragmentación y desarticulación del sistema; programas formativos en forma de túneles; ininteligibilidad de títulos y grados; superposición de misiones institucionales; Segmentación social al interior de las IES; y la Ineficiencia de asignación de recursos públicos.

8. Propuesta de Estudios futuros

La premura de la realización del presente informe —que obedece al plazo otorgado por el Ministro de Educación al solicitar una postura sobre la materia en 60 días—implicó que algunos temas no fueran atendidos de manera pormenorizada. Esto ha significado, sin embargo, la identificación de vacíos de conocimiento y de aspectos críticos no abordados, que debieran traducirse, de manera más o menos urgente, en estudios en profundidad que contribuyan a la elaboración de propuestas de mejorar la titulación oportuna y la revisión de la duración de las carreras.

Entre los tópicos que se identifican para un posterior análisis se incluyen:

- **Costo financiero y humano de los programas de nivelación de competencias y de innovación curricular para el presupuesto de las universidades.**
- **Análisis en profundidad, por carrera y área, de las causales de titulación inoportuna. Elaboración de propuestas específicas.**
- **Profundización de cómo implementar la certificación intermedia, gradual y acumulable a través del Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile).**
- **Costos de la movilidad estudiantil en la perspectiva de aumentar su cobertura.**
- **Causales y costos económicos y sociales de la deserción.**

Cada uno de estos temas tiene diferentes alcances. En efecto, algunos se refieren a problemas vinculados a la propia institución y otros al sistema en su conjunto. Precisar los objetivos de cada uno de ellos conduce a delimitar sus respectivos alcances.

9. Conclusiones

El problema de la duración de las carreras es complejo y de múltiples variables estrechamente relacionadas. Esto obliga a darle un tratamiento sistémico enmarcado en un plan con sentido de “proyecto país”.

Las variables del problema son las siguientes: perfil de ingreso de los estudiantes, necesidades de nivelación de competencias por falencias formativas de etapas anteriores, diseño y estructura curricular, posibilidades estructurales y financieras de continuidad de estudios de postgrado, financiamiento estudiantil, financiamiento institucional y marco regulatorio.

Debe distinguirse con precisión los conceptos involucrados: duración formal de carreras, duración real de carreras, titulación oportuna y deserción. El llamado “acortamiento de carreras” es una acción que se aplica sobre la duración formal y debe ser entendida en referencia a un perfil de egreso y a los logros de aprendizaje que complementan las consideraciones meramente presupuestarias y de costos.

El costo de las carreras no debe ser tratado con conceptos provenientes de otros ámbitos. Los estudiantes y graduados no son posibles de tratar como *unidades de producto*.

Durante la última década, el CRUCH ha realizado diversas acciones tendientes a mejorar los problemas de titulación oportuna y deserción de sus estudiantes. En términos generales, estas acciones se enmarcan en lo que se ha denominado innovación curricular incluyendo exhaustivos planes de nivelación de competencias. Los resultados globales de este conjunto de acciones explican el mejoramiento en 6% aproximadamente de la titulación oportuna.

Las acciones de innovación curricular y de nivelación de competencias debieran ser financiadas con instrumentos que les confieran la necesaria estabilidad. El apoyo por proyectos y fondos concursables les ha conferido un carácter experimental y de iniciativas piloto que si bien fue adecuado para la etapa anterior preparatoria, debiera ser superado.

El CRUCH puede definir un plan de trabajo para profundizar los resultados de titulación oportuna y retención, si se dan las condiciones de posibilidad y de financiamiento institucional. Los problemas de deserción contienen aspectos extrauniversitarios sobre los que el CRUCH no tiene atribuciones, sin embargo, es posible resignificar la experiencia de aprendizaje con certificaciones graduales.

Para abordar un análisis de acortamiento de carreras, el CRUCH debiera invitar al Mineduc a un trabajo conjunto para contribuir a la generación de una política pública de Estado. La experiencia del CRUCH en estas materias le permitiría aportar a formular un plan para avanzar en ese sentido. Ese plan debiera incluir los aspectos de financiamiento, estructura y regulación que son condiciones de posibilidad mínimas.

Se propone el siguiente calendario de avance:

TEMA	CALENDARIO/años					RESPONSABLE
	1	2	3	4	5	
Diseño de un plan de trabajo para abordar el problema: 1- titulación oportuna, deserción y nivelación de competencias; 2- revisión de duración de carreras y formación continua; 3- financiamiento; 4- regulación	✓					CRUCH-MINEDUC
Estudios de profundización y caracterización	✓	✓				CRUCH y MINEDUC
Revisión de aspectos administrativos y curriculares	✓	✓				CRUCH
Cobertura amplia de SCT-Chile		✓	✓			CRUCH
Ampliación de SCT-Chile como instrumento de certificación gradual			✓	✓		CRUCH
Nivelación de competencias como sistema integrado			✓			CRUCH según acuerdo con MINEDUC
Mejoramiento de perfil de ingreso						MINEDUC
Movilidad estudiantil con reconocimiento				✓	✓	CRUCH según acuerdo con MINEDUC
Formación continua de amplia cobertura de postgrado y financiamiento				✓	✓	MINEDUC con concurrencia CRUCH
Regulación del sistema y Marco de Cualificaciones			✓	✓		MINEDUC con concurrencia CRUCH

10. Referencias y Fuentes

Aequalis (2011). *Propuestas para la educación superior chilena. Foro Aequalis y las transformaciones necesarias*. Santiago, 2011.

Bernasconi, Andrés (2011). *Estudio sobre la situación actual de la normativa legal y reglamentaria vigente aplicable en la materia, así como identificar sus falencias y necesidades y reevaluar su pertinencia sobre la base de las nuevas propuestas que surjan de este proyecto*. MECESUP: Santiago, 2011.

Cabrera, Higginson & Roco. (En elaboración, 2012). *Estudio sobre las características y lecciones que entrega la aplicación del Placement TEST de la Universidad de Chile entre 2005 y 2011*. Universidad de Chile: Santiago, 2012.

CENDA (2011). *Financiamiento de la educación superior en Chile: Problemas y Propuestas*. Centro de Estudios de Desarrollo Alternativo: Santiago, 2011.

Comisión de Financiamiento Estudiantil para la Educación Superior (2012). *Análisis y Recomendaciones para el Sistema de Financiamiento Estudiantil*. Santiago, 2012.

Dirección de Análisis Institucional y Planificación, Prorroctoría (2012). *Deserción en la UC: Caracterización y Evolución*. Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago, 2012.

Douglass, John A. (2000). *The california idea and american higher education, 1850 to the 1960 Master Plan*. Stanford University Press: California, 2000

Gerth, Donald R. (2010). *The people's University. A history of the California State University*. Berkeley Public Policy Press. Institute of Governmental Studies, University of California, Berkeley.

Lemaitre, María José y Bürgi, Jutta (2009). *Diagnóstico Internacional de procesos de diseño e implementación de marcos nacionales de cualificaciones*. MECESUP: Santiago, 2011.

Liason Committee (1960). *A Master Plan for Higher Education in California 1960-1975*. California State Department of Education: Sacramento, 1960.

Mecesup (2006a). *Programa de Movilidad Estudiantil del Consorcio de Universidades Estatales (MEC). Proyecto Mecesus ULS 0602*. MECESUP, Santiago, 2006.

Mecesup (2006b). *Formación de Recursos Humanos en las Universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) para la innovación y armonización curricular: Una respuesta colaborativa a las demandas de la educación superior. Proyecto Mecesus UCh 0610*. MECESUP, Santiago, 2006.

Mecesup (2007). *Bases para el diseño de un Marco de Calificaciones , Títulos y Grados para el Sistema de Educación Superior Chileno. Proyecto Mecesus UCN0701.* MECESUP: Santiago, 2007.

Mecesup (2010). *Diseño de un Marco de Cualificaciones para el Sistema de Educación Superior Chileno. Proyecto Mecesus UCN0701.* MECESUP, Santiago, 2010.

Mujica, Carlos y Prieto, Juan Pablo (2007). *Sistema de créditos transferibles y carga de trabajo de los estudiantes en las universidades del Consejo de Rectores.* Revista Calidad de la Educación N° 26, Julio 2007, Consejo Nacional de Educación.

Munita, Isabel y Reyes, Javiera (2011). *El Sistema de Postgrado en Chile: Evolución y Proyecciones para las Universidades del Consejo de Rectores.* Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas: Octubre, 2011.

Orellana, Víctor (2011). *Caracterización social de los estudiantes de educación superior en Chile, en Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias.* Foro de Educación Superior Aequalis: Santiago, 2011.

Pey, Roxana y Chauriye, Sara (2011). *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores 2000-2010.* Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas: Santiago, 2011.

Torres, Rodrigo; Zenteno, María Luisa (2011). *El sistema de educación superior: una mirada desde las instituciones y sus características, en Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias.* Foro de Educación Superior Aequalis: Santiago, 2011.

Tuck, Ron (2007). *An introductory guide to National Qualification Frameworks: conceptual and practical issues for policy makers,* ILO, 2007.

Urzúa, Sergio. *La Rentabilidad de la Educación Superior en Chile ¿Educación Superior para Todos?.* Centro de Estudios Públicos: Santiago, 2012.

11. Antecedentes de los investigadores

Roxana Pey Tumanoff, es Licenciada en Biología (1986) y Doctora en Ciencias con mención en Biología Celular (1992), ambos grados obtenidos en la Universidad de Chile. Realizó una estadía postdoctoral en Alemania con el apoyo de la Fundación Andes y diversas estadías de investigación científica y sobre Educación Superior en USA, Alemania y Holanda. Ha sido docente de la Universidad de Chile (Facultad de Ciencias, Facultad de Artes, Facultad de Ciencias Sociales, Programa de Bachillerato, Instituto de la Comunicación e Imagen) y de la Universidad de Santiago de Chile (Facultad de Química y Biología).

Entre los años 2006 y 2010, fue Directora Ejecutiva del Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación Superior (MECESUP) encargada del fondo competitivo de asignación de recursos basado en criterios de selección transparentes y logros de resultados.

Entre los años 2000 y 2006, le correspondió el diseño y conducción de la Reforma del Pregrado en la Universidad de Chile que incluyó la implementación del Programa de Formación General y del Programa de Inglés.

Actualmente es académica y directora de postgrado del Instituto de la Comunicación e Imagen (ICEI) de la Universidad de Chile y es investigadora del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (CENDA).

Francisco Durán del Fierro, Sociólogo con postítulo en Políticas Públicas. En los últimos años se ha desempeñado en diferentes áreas temáticas de la educación superior, como asesor de aseguramiento de la calidad, secretario técnico de la Unidad de Articulación y Movilidad de Aequalis y como consultor e investigador realizando diversos informes sobre financiamiento e institucionalidad de la educación superior.

Actualmente forma parte de la Dirección Ejecutiva de Aequalis, Foro de la Educación superior, como Jefe de Estudios, profesional de proyectos en Fundación Chile y es investigador asociado del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (CENDA).

Pablo Jorquera, es Ingeniero Comercial con mención en Economía y Magister en Políticas Públicas de la Universidad de Chile. Se ha desempeñado como consultor e investigador en diversas áreas de políticas públicas (medio ambiente, transportes, evaluación de impacto, entre otras). Últimamente ha trabajado con especial énfasis en temáticas de educación superior, principalmente en temas de financiamiento. Actualmente es investigador asociado del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (CENDA) y docente del Programa de Formación General de la Universidad de Chile.

12. Anexos

i. Cuestionario enviado a los Vicerrectores académicos de las 25 universidades del CRUCH, enviado en mayo de 2012.

Duración promedio de las carreras de su universidad (en semestres)			
Por favor, registre el último año (2011 y/o 2010) y también valores de años anteriores. Si no tiene disponible el año que se solicita, registre otro indicándolo.			
AÑO	N° carreras incluidas en el promedio	Duración programada/ formal	Duración real
2011			
2010			
2009			
2008			
2007			
2006			
2005			
2004			
2002			
2000			

Estructura Curricular		
Pueden ser marcadas varias opciones		
	Si/No	N° carreras que lo consideran
Anual		
Semestral		
Trimestral		
Modular		
Mixto (coexisten actividades de distinta duración en una misma carrera)		
Periodo de verano		
Tesis final		
Práctica profesional		
Titulación		

Tipo de intervención *	Inicio de implementación	Cobertura Amplia/Puntual		Impacto (en Tit. Oportuna)		
	año	A	P	Si	No	Sinl nf.

1. Nivelación de competencias y apoyo a estudiantes desfavorecidos						
2. Procesos de Innovación curricular y consideración del trabajo del estudiantes (SCT)						
3. Apoyo a la docencia y mejoramiento de metodologías de enseñanza-aprendizaje						
4. Optimización de Prácticas Profesionales						
5. Optimización del proceso de titulación (curricular, administrativo)						
6. Articulación de pregrado y postgrado						
7. Otra (describala)						
(*) Si lo considera necesario, siguiendo la numeración, puede describir o agregar observaciones a los tipos de intervención. Asimismo, puede enviar como anexos, documentos complementarios.						

Por favor, responda brevemente las siguientes preguntas abiertas
¿Considera necesaria alguna intervención adicional que aun no se haya implementado en su universidad?
¿Cuáles son los principales aspectos críticos de la brecha de titulación formal y real que aún persiste?
¿Qué condiciones externas a su universidad (del conjunto del CRUCH o de políticas nacionales) son necesarias de resolver para abordar adecuadamente el problema de titulación oportuna?
Por último, respecto de la duración formal o programada de las carreras ¿es la adecuada? ¿ha sido revisada en los procesos de innovación curricular? ¿existen mecanismos de revisión permanente para evitar duplicaciones de aprendizajes, pérdidas de tiempo del estudiantes, etc?