

Informes para la Política Educativa

Nº 7/ Enero 2015

Logros y desafíos pendientes para la inclusión y retención en la educación superior

Por Judith Scheele

En las últimas dos décadas, la educación superior se ha expandido de forma exponencial. Cada año son más los chilenos que se matriculan en una institución de educación superior. En la actualidad, siete de cada diez estudiantes son la primera generación en su familia en haber accedido a la educación superior. La educación superior en Chile ha pasado de un sistema elitista a un sistema de masas, con una gran diversidad de instituciones y programas de estudio. A pesar de estos avances, existen varios desafíos que el país debe enfrentar. No sólo sigue siendo altamente desigual el acceso a la educación superior, también se ha constatado que las tasas de retención y de titulación oportuna son muy bajas. Este *Informe para la Política Educativa* presenta una caracterización del panorama actual, y propuestas para mejorar el sistema de admisión y el alineamiento entre la enseñanza media y la educación superior a fin de alcanzar una población estudiantil más diversa y mejor preparada.

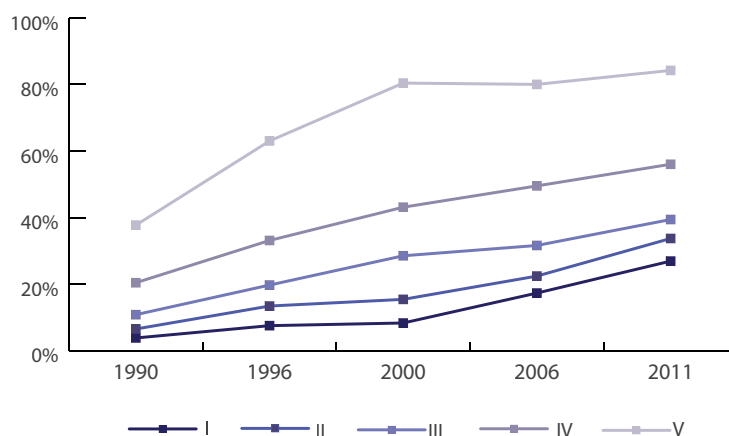
I. Expansión de la educación superior en Chile

La matrícula en la educación superior ha crecido considerablemente en las últimas décadas. Entre los años 1990 y 2011, la cobertura bruta creció de 14,4% a 51,8%, traspasando la línea del 50% que según la clasificación de Trow (2006) corresponde a un sistema de acceso universal.¹ Asimismo, la población estudiantil

¹ La cobertura bruta es la razón entre el número total de estudiantes que asisten a la educación superior y la población total entre 18 y 24 años.

se ha vuelto más diversa debido al acceso de estudiantes que no cumplen con el perfil del “estudiante tradicional” (jóvenes entre 18 y 24 años de clase media-alta). El número de estudiantes que vienen de familias con ingresos que las ubican en los primeros tres quintiles ha aumentado gradualmente desde el 2000, gracias a la introducción de nuevas opciones de financiamiento. De este modo, para el quintil uno, se observa un incremento de la tasa de asistencia desde 8,3% a 26,9% en el periodo 2000-2011. Para el quintil dos, la asistencia creció en este mismo período de 15,4% a 33,7% (Gráfico 1).

Gráfico 1. Porcentaje de asistencia a educación superior por quintil de ingreso autónomo nacional

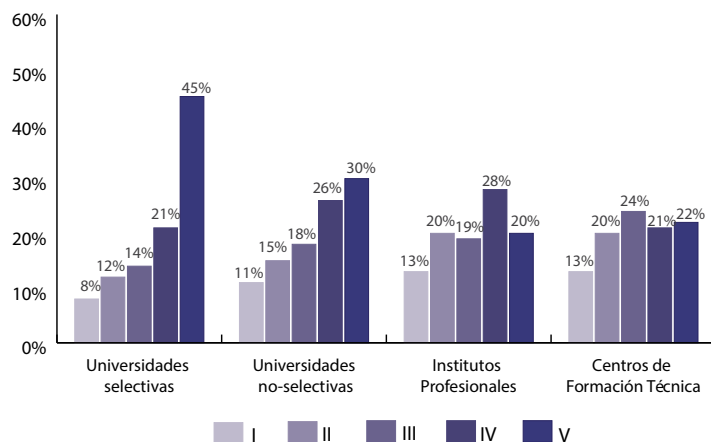


Fuente: Mineduc/Divesup (2012).

Sin embargo, como demuestra el Gráfico 1, la brecha socioeconómica en el acceso a la educación superior sigue existiendo. Esta situación no es exclusiva de Chile, ya que la mayoría de los países latinoamericanos presentan tasas de asistencia a la educación superior altamente desiguales para los distintos estratos socioeconómicos (Brunner y Ferrada, 2011). La brecha

se hace más evidente cuando se analiza el tipo de instituciones en el que se matriculan los estudiantes. La figura 2 muestra la composición social de la población estudiantil por tipo de institución.²

Gráfico2. Porcentaje de la matrícula en educación superior por tipo de institución y quintil de ingresos (2009)



Fuente: Torres y Zenteno (2011).

Como se puede observar, los estudiantes de los tres quintiles de menores ingresos son subrepresentados en las universidades selectivas. Esto es problemático, porque las universidades selectivas, debido a su prestigio, otorgan títulos que tienen un mayor valor en el mercado laboral, por lo tanto afectan las oportunidades de movilidad social de estos estudiantes (Meller, 2010; Urzúa, 2012).

II. Equidad en el acceso a la educación superior

Uno de los factores que influyen en el acceso desigual a las universidades selectivas es el sistema de admisión que usan estas instituciones para seleccionar a sus estudiantes. Las 25 universidades del Consejo de Rectores y las 8 universidades privadas adscritas al sistema único de admisión seleccionan a sus estudiantes en base a tres indicadores: los puntajes obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), las notas de enseñanza media y –desde 2013— el desempeño relativo en la enseñanza media, mejor conocido como el ranking. Cabe

² Existen varias clasificaciones de las universidades chilenas, véase por ejemplo, Brunner (2009), Meller (2010), Muñoz y Blanco (2013) o Reyes y Rosso (2013). En este caso, para diferenciar entre universidades selectivas y no-selectivas, se usa la clasificación de Torres y Zenteno (2011), la cual entiende por universidades selectivas a las instituciones cuyos estudiantes matriculados en primer año tengan un promedio PSU igual o superior a 550 puntos.

mencionar que el resto de las universidades, los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica no se rigen por este sistema y que muchos de ellos aplican una política de admisión abierta (*open access*).

La selección en la admisión universitaria es, por definición, una práctica discriminatoria, ya que no todos pueden acceder (de ahí el sello “universidad selectiva”) y el objetivo es identificar a aquellos estudiantes que tengan mejores probabilidades de ser exitosos en la universidad. Sin embargo, los indicadores de potencial académico son definidos de forma demasiado estrecha, equiparando mérito con altos puntajes en pruebas estandarizadas. Basar el sistema de admisión en criterios estandarizados tiene ventajas, ya que se trata de indicadores que son objetivos y eficientes en términos de tiempo y recursos. No obstante, estudios nacionales e internacionales demuestran que la validez predictiva de los instrumentos de selección estandarizados no es consistente y que presentan sesgos, promoviendo un estudiantado social y culturalmente homogéneo (Baron y Norman, 1992; Bial y Rodríguez, 2007; Manzi et.al., 2014; Muñoz y Redondo, 2013; Reyes y Torres, 2009).

Otro factor que influye en el desigual acceso a la educación superior es el alto costo de los aranceles. En Chile, el porcentaje de los costos de la educación superior que va por cuenta de los estudiantes y sus familias alcanza el 68,3%, muy superior a lo que contribuyen las familias en otros países de la región y en el resto de los países de la OCDE, con excepción del Reino Unido donde la contribución de las familias alcanza el 60,7% (Brunner y Ferrada, 2011; OECD, 2014). Si bien la oferta de becas y créditos es extensa, el sistema de financiamiento estudiantil tiene varios problemas. Primero, las ayudas estudiantiles son otorgadas por mérito además de por necesidad socioeconómica, lo que significa que los estudiantes deben cumplir con cierto requisito de desempeño académico (puntajes PSU, notas de enseñanza media o ranking de notas) para poder postular a ellas. Debido a esta barrera académica, muchos de los estudiantes de menores ingresos –quienes más necesitan las ayudas económicas para poder financiar sus estudios— no son elegibles para becas y créditos estatales. Segundo, las becas sólo cubren el arancel referencial, el cual en muchos casos difiere considerablemente del arancel real de las carreras. Esta brecha entre los aranceles

de referencia y los aranceles reales, si no es cubierta por becas institucionales, impide en la práctica el acceso de alumnos de escasos recursos (CESCC-OPECH, s.f.; Comisión de Financiamiento Estudiantil, 2012).

La preocupación por la diversidad en la educación superior no sólo se relaciona con la igualdad de oportunidades sino también con los beneficios académicos que produce, ya que estudios demuestran que instituciones con un estudiantado heterogéneo producen profesionales con mejores habilidades genéricas, como pensamiento crítico y solución de problemas, y que, en general, están mejor preparados para participar en una sociedad diversa (Antonio et.al., 2004; Chang et.al., 2003; Gurin et.al., 2002).

III. Retención y titulación oportuna

Un segundo problema que enfrenta la educación superior chilena son las bajas tasas de retención y de titulación oportuna. Según un estudio del Consejo Nacional de Educación (CNED) de 2010, en que se analizan las cifras de retención al sexto año para universidades, cuarto año para IP y tercer año para CFT —los períodos en que teóricamente debiesen completarse los programas de estudio— un 50% de los estudiantes universitarios y de CFT y sólo un 37% de los estudiantes de IP sigue estudiando en la misma institución a la que ingresaron. De los estudiantes que se matriculan en IP y CFT, aproximadamente el 50% deserta de su programa de estudio al segundo año (lo que no necesariamente quiere decir que salen de la educación superior, ya que alrededor de un tercio de esos estudiantes vuelve a matricularse en la misma u otra institución al cabo de un año) (Santelices et.al., 2013). Las universidades del Consejo de Rectores tienen mayores tasas de retención que las universidades privadas y los IP y CFT, pero incluso en esas instituciones la retención al quinto año no supera el 60% (Meller y Quiroga, 2010).

Las bajas tasas de retención son preocupantes, ya que la deserción implica altos costos tanto públicos como privados. González, Uribe y González (2005) calculan el costo de la deserción universitaria en cerca de US\$ 96 millones. Por otra parte, las personas que no terminan sus estudios superiores tienen ingresos más bajos y, si

salieron con una deuda asociada a un crédito estudiantil, incluso pueden tener retornos negativos a su inversión en educación (Urzúa, 2012). Respecto a qué estudiantes tienen mayor probabilidad de desertar, se observa que los estudiantes del quintil más bajo presentan menores tasas de retención que sus pares de quintiles de mayores ingresos, confirmando la vulnerabilidad de esos alumnos (Rolando et.al., 2012).

La deserción generalmente se debe a uno o una combinación de los siguientes factores: problemas vocacionales, económicos y de integración académica-social (Centro de Estudios MINEDUC, 2012; Centro de Microdatos, 2008; Santelices et.al., 2013; Tinto, 2004). La deserción por dificultades de adaptación académica-social es difícil de abordar, ya que se relaciona con factores complejos como el *habitus* de los estudiantes, las brechas en la calidad de la educación escolar y la discontinuidad entre el marco curricular de la enseñanza media y el currículum universitario (Canales y De los Ríos, 2010). Aunque la mayoría de las instituciones ofrece algún tipo de programa de nivelación o apoyo académico, el impacto de estos programas en la retención ha sido poco estudiado en Chile. En los Estados Unidos, donde existe una gran variedad de estudios sobre el tema, los resultados no son concluyentes (Long y Boatman, 2013).

La calidad y heterogeneidad en la formación de los estudiantes que ingresan a la educación superior también influyen en la duración de las carreras. Las carreras universitarias en Chile (así como en el resto de América Latina) son muy largas en comparación con los países de la OCDE donde la duración promedio de las carreras de pregrado no supera los 9 semestres (Brunner y Ferrada, 2011, OECD, 2014). Además, alrededor de la mitad de los estudiantes que entran a la educación superior no logra completar sus estudios en el período programado de duración de la carrera (un fenómeno que se repite en otros países de la región) (CINDA, 2006; Comisión de Financiamiento Estudiantil, 2012). La brecha entre la duración teórica y real varía por tipo de institución y carrera, pero, en promedio, los estudiantes se demoran un 30% más en titularse de lo que debiesen según el programa de estudios. De este modo, la duración promedio de las carreras universitarias es de

13,7 semestres y de 7,1 semestres para el caso de las carreras técnicas (Meller y Quiroga, 2010).

A pesar de los altos costos asociados a carreras largas (por concepto de financiamiento de los estudios superiores y años no trabajados), las instituciones se resisten a acortar las carreras. Esto se debe, en parte, al déficit de conocimientos con el que entran los estudiantes a la universidad, por lo que los primeros dos años del programa de estudio consisten en asignaturas de nivelación para asegurar que los estudiantes cuenten con una base de conocimientos necesaria para cursar con éxito las asignaturas propias de la carrera en las que se enseñan los conocimientos y competencias definidos en el perfil de egreso (Pey et.al., 2012).

IV. Hacia un sistema de admisión más inclusivo

Hay una conciencia creciente de que las pruebas estandarizadas sólo contribuyen parcialmente a predecir el éxito académico y que su validez predictiva difiere para estudiantes de distintos grupos socio-demográficos. En los últimos años, se ha trabajado en varias propuestas para hacer el modelo de ingreso a la educación superior más justo y eficaz, por ejemplo, creando un sistema en que se asigne una mayor incidencia al desempeño en la enseñanza media (ranking de notas) o incluyendo otros indicadores de habilidad académica como autoevaluaciones y ensayos escritos (Gil et.al., 2013; Santelices et.al., 2010). Otra propuesta ha sido introducir un sistema de cuotas, estableciendo cuotas según tipo de establecimiento (municipal, particular subvencionado o particular pagado) y región, en caso de estudiantes de regiones que intentan acceder a universidades de mayor prestigio nacional (Latorre et.al., 2009). Adicionalmente, algunos planteles han adoptado por iniciativa propia programas alternativos de admisión que promueven la inclusión de estudiantes talentosos de escasos recursos que no logran ingresar a través del sistema regular, como los programas Propedéutico UNESCO, implementados por 17 universidades en Santiago y regiones, el programa Talento e Inclusión de la Universidad Católica y el Programa Equidad de la Universidad Diego Portales.

Desde el año de admisión 2013, el ranking de notas

forma parte de las variables de selección del sistema único de admisión a la educación superior en Chile. Los sistemas de admisión universitaria basados en el desempeño de cada alumno en comparación con sus pares, referidos como “planes de porcentaje” o la admisión por ranking de notas, son diseñados para hacer el acceso a la educación superior más igualitario sin comprometer la calidad. Estudios demuestran que indicadores que reflejan el rendimiento en contexto (e.g. el ranking) tienen alta validez predictiva, especialmente en el caso de estudiantes de grupos históricamente excluidos de la educación superior como minorías étnicas y los sectores de menores ingresos (Camara y Schmidt, 1999; Castro et.al., 2011; Contreras et.al., 2009; Geiser y Studley, 2002; Hoffman y Lowitzki, 2005).

La admisión por ranking del curso parte del principio de que los talentos y capacidades intelectuales están equitativamente distribuidos entre distintos grupos sociales. Por consecuencia, en cada barrio y en cada establecimiento de enseñanza media, debe haber jóvenes con las capacidades para cursar con éxito estudios universitarios (Gil, 2006). Asimismo, se basa en la idea de que el potencial académico no sólo se define por conocimientos teóricos y habilidades cognitivas, sino también por otras habilidades y características como la motivación para aprender, la perseverancia, la autoreflexión y la autorregulación (Tangney et.al., 2004; Duckworth y Seligman, 2005; Rosen et.al., 2010). Mecanismos como el ranking, que miden el rendimiento en el tiempo y en el contexto, permiten evaluar esas habilidades metacognitivas de las cuales se ha comprobado que influyen positivamente en el desempeño académico (Goleman, 1995; Robbins et.al., 2004; Sternberg, 2007).

Con todo, la inclusión del ranking como variable de selección en el sistema de admisión ha tenido un impacto moderado en la composición del estudiantado en las universidades selectivas. Con simulaciones se ha estimado que un 1,3% del total de seleccionados en el proceso de admisión 2013 logró acceder al sistema gracias a la inclusión del ranking. La mayoría de esos estudiantes provienen de familias de los primeros tres quintiles, lo que sugiere el efecto positivo del ranking en la diversidad del estudiantado (Larroucau et.al.,

2013). Para el proceso de admisión 2014 se aumentó el peso del ranking, lo que permitió el acceso de 1.350 estudiantes (o sea, el 1,4% de la matrícula) que con las ponderaciones usadas en el 2013 hubieran quedado fuera del sistema (Larroucau, 2014). La tabla 1 muestra la composición socioeconómica de los estudiantes que fueron beneficiados y de los que no lograron acceder al sistema debido a las nuevas ponderaciones.

Tabla 1. Estudiantes beneficiados y perjudicados por el ranking en el proceso de admisión 2014 por quintil de ingreso

	I	II	III	IV	V	N total
Beneficiados	9,4%	33%	33%	15,9%	8,7%	1350
Perjudicados	6,5%	23,2%	29,9%	22,6%	17,9%	1169

Fuente: Larroucau (2014).

Se puede concluir que la incorporación del ranking de notas en la selección universitaria ha tenido un efecto positivo pero medido en la equidad en el acceso a la educación superior, principalmente por la baja ponderación (en promedio un 22% en el proceso de admisión 2014) de esa variable en el cálculo de los puntajes de postulación (ibíd.). Para lograr un sistema más equitativo, es necesario aumentar la ponderación del ranking en desmedro de los demás factores de selección. Según las restricciones establecidas por el Consejo de Rectores, la suma de las ponderaciones de las pruebas obligatorias y optativas de la PSU no puede ser inferior a 50%, lo que implica un impedimento para las instituciones que quieren incrementar la ponderación del ranking. Se recomienda levantar estas restricciones, de modo que cada institución puede definir a cuál de las tres variables de selección da mayor peso. Al mismo tiempo, es necesario generar más conocimiento sobre la validez predictiva del ranking como mecanismo de selección, ya que existe preocupación respecto al posible efecto negativo del ranking en la calidad académica, algo que es desmentido por la evidencia nacional e internacional (Brint et.al., 2007; Horn y Flores, 2009; Contreras et.al, 2009; Niu y Tienda, 2010)

Adicionalmente, es necesario implementar más políticas de acción afirmativa para promover el ingreso de estudiantes de grupos tradicionalmente excluidos de la educación superior, como son los estratos

sociales bajos pero también las minorías étnicas y la población con necesidades especiales. Siguiendo el ejemplo de países como Brasil, Bolivia y Ecuador, se podrían fijar cuotas, asignar ayudas estudiantiles por necesidad socioeconómica (sin considerar mérito) y que cubran el arancel completo, o crear programas de admisión directa, esto es, sin necesidad de cumplir con los requisitos del sistema de postulación y selección universitaria (Brunner y Villalobos, 2014). Aunque la mayoría de las instituciones de educación superior ofrecen programas o ayudas que apuntan en esta dirección, es necesario avanzar en políticas educativas de acción afirmativa.

V. Propuestas para mejorar la retención en la educación superior

La implementación de un sistema de admisión más inclusivo es fundamental para lograr un sistema de educación superior que se ajuste a la demanda social de igualdad de oportunidades. Sin embargo, su efecto en la movilidad social será limitado si no se mejoran las tasas de retención y titulación oportuna. Para promover la retención, es necesario pensar en un sistema que prepare a los estudiantes para la transición de la enseñanza media a la educación superior y que los acompañe en el proceso de adaptación a la vida universitaria. Con el lanzamiento del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), que en este momento se encuentra en la fase piloto, el Gobierno ha dado un paso importante en esta dirección. El PACE se dirige a alumnos de 3er y 4to medio de establecimientos vulnerables a quienes, por medio de cursos remediales de matemática y lenguaje y talleres de autogestión, se preparan para el ingreso a la educación superior. Los estudiantes que cumplen con los requisitos del programa (entre otros, estar dentro del 15% superior del puntaje ranking de notas a nivel nacional o del establecimiento), entran directamente a la educación superior, sin tomar en cuenta los puntajes PSU, y reciben apoyo académico y psicosocial durante los primeros tres años en la universidad.

Una de las fortalezas del programa, es que instituciones de educación superior y establecimientos escolares colaboran para diagnosticar déficits de conocimiento y dificultades de aprendizaje, además de ofrecer una

preparación académica adecuada. La colaboración entre establecimientos escolares e instituciones de educación superior promueve el alineamiento de estándares y requisitos de aprendizaje y fomenta una transición más fluida entre ambos niveles. Además, permite identificar en una etapa más temprana las deficiencias en la formación académica, lo que da una ventana de tiempo para nivelar y preparar a los estudiantes antes del ingreso a la educación superior (Conley, 2013; Long y Boatman, 2013).

Sin embargo, el alcance del programa es limitado, ya que sólo se dirige a los estudiantes de establecimientos vulnerables. Aunque la deserción universitaria es más alta entre estudiantes del quintil de menores ingresos, el problema de las bajas tasas de retención y titulación oportuna no se limita a esos estudiantes (Rolando et.al., 2012). Como ya se mencionó, alrededor del 50% de los estudiantes que entran a la educación superior no logra completar sus estudios en el período programado de duración de la carrera. Para mejorar la retención y disminuir la duración real de las carreras, es necesario implementar programas de preparación y acompañamiento académico a una escala mayor. Se podría pensar en talleres y actividades organizados en conjunto por los establecimientos escolares e instituciones de educación superior, y realizados durante los últimos dos años de la enseñanza media y en las vacaciones de verano (como los summer bridge programs en los Estados Unidos). Estos programas son costosos, pero la inversión en preparación y apoyo académico se vería compensada por la disminución de los costos de la deserción y por tener carreras más cortas.

VI. Conclusiones

Gracias a la expansión de la educación superior, cada vez más chilenos tienen la oportunidad de realizar estudios superiores. El crecimiento de la matrícula ha beneficiado a todos los estratos socioeconómicos. Sin embargo, hay varios temas en los que aún hay mucho que avanzar, como la equidad en el acceso, la retención y la titulación oportuna. Para lograr una educación superior más inclusiva, es necesario cambiar el sistema de admisión, aumentando la ponderación del ranking de notas en desmedro de la PSU, además de adoptar políticas educativas de acción afirmativa.

Asimismo, mientras que los costos privados de la educación superior no se disminuyan, es necesario cambiar el sistema de financiamiento estudiantil, asignando ayudas estudiantiles por necesidad socioeconómica y no por mérito y ajustando el monto de esas a los aranceles reales (lo que también implicaría limitar la libertad de las instituciones para fijar el arancel real). Por último, se recomienda crear más programas de preparación y acompañamiento académico a fin de mejorar las tasas de retención y titulación oportuna.

VII. Referencias

- Antonio, A.L., Chang, M.J., Hakuta, K., Kenny, D.A., Levin, S. y Milem, J.F. (2004). Effects of racial diversity on complex thinking in college students. *Psychological Science*, 15(8), 507-510.
- Baron, J. y Norman, M.F. (1992). SATs, achievement tests, and high-school class Rank as predictors of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1047-1055.
- Bial, D. y Rodriguez, A. (2007). Identifying a diverse student body: Selective college admissions and alternative approaches. *New Directions for Student Services*, 118, 17-30.
- Brint, S., Douglass, J.A., Flacks, R., Thomson, G. y Chatman, S. (2007). *A new generation: Ethnicity, socioeconomic status, immigration, and the undergraduate experience at the University of California*. Berkeley, CA: University of California.
- Brunner, J.J. (2009). *Educación superior en Chile: Instituciones, mercados y políticas gubernamentales*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Brunner, J.J. y Ferrada, R. (Eds.). (2011). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2011*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo/Univerisia.
- Brunner, J.J. y Villalobos, C. (Eds.) (2014). *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Camara, W.J. y Schmidt, A.E. (1999). Group differences in standardized testing and social stratification. *College Board Report Nº. 99-5*. Nueva York: College Entrance Examination Board.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena. *Calidad en la Educación*, 30, 50-83.
- Castro, C., Meneses, F., Paredes, R. y Silva, M. (2011). *University selection: Using high school ranking to enhance prediction and diversity*. Documento de Trabajo, Escuela de Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Centro de Estudios MINEDUC (2012). Deserción en la educación superior en Chile. *Serie Evidencias*, Año 1, Nº 9. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Centro de Microdatos (2008). *Informe final: Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Departamento de Economía, Universidad de Chile. Disponible en: www.opecch.cl.
- CESCC-OPECH (Centro de Estudios Sociales Construcción Crítica y Observatorio Chileno de Políticas Educativas) (s.f.). *Acceso a la educación superior: El mérito y la (re) producción de la desigualdad*.

- Chang, M.J., Witt, D., Jones, J. y Hakuta, K. (Eds.). (2003). *Compelling interest: Examining the evidence on racial dynamics in colleges and universities*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo) (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Santiago de Chile: CINDA.
- Comisión de Financiamiento Estudiantil para la Educación Superior (2012). *Análisis y recomendaciones para el sistema de financiamiento estudiantil*.
- Conley, D.T. (2013). *Proficiency approaches for making more students college and career ready*. En: Perna, L.W. y Jones, A.P. (Eds.). *The state of college access and completion: Improving college success for students from underrepresented groups*. Nueva York: Routledge, 57-76.
- Contreras, D., Gallegos, S. y Meneses, F. (2009). Determinantes de desempeño universitario: ¿importa la habilidad relativa? *Calidad en la Educación*, 30, 18-48.
- Geiser, S. y Studley, R. (2002). UC and the SAT: Predictive validity and differential impact of the SAT I and the SAT II at the University of California. *Educational Assessment*, 8 (1).
- Gil, F.J., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). El ranking de las notas: inclusión con excelencia. *Serie Temas de la Agenda Pública*, Año 8, N° 60. Santiago de Chile: Centro de Políticas Públicas UC.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.
- González, L.E., Uribe, D. y González, S. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: IESALC-UNESCO.
- Gurin, P., Dey, E.L., Hurtado, S. y Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-366.
- Hoffman, J.L. y Lowitzki, K.E. (2005). Predicting college success with high school grades and test scores: limitations for minority students. *The Review of Higher Education*, 28, 455-474.
- Horn, C. y Flores, S. (2009). Does receipt of the Top 10 Percent Plan benefit affect likelihood of college completion? A quantitative case study analysis. Paper presentado en seminario del Center for Public Policy, University of Houston.
- Larroucau, T. (2014). *Ranking de notas proceso de admisión 2014*. Santiago de Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala, A. (2013). *Efecto de la incorporación del ranking de notas en la selección universitaria*. Santiago de Chile: DEMRE.
- Long, B.T. y Boatman, A. (2013). *The role of remedial and developmental courses in access and persistence*. En: Perna, L.W. y Jones, A.P. (Eds.). *The state of college access and completion: Improving college success for students from underrepresented groups*. Nueva York: Routledge, 77-95.
- Manzi, J., Echeverría, J., Lewin, R., Meckes, L. y Santelices, V. (2014). *Acceso y equidad en la admisión y progreso académico*. En: Centro de Políticas Públicas UC (2014). *Reformas a la educación superior en Chile: Contribuciones desde la UC al debate nacional*. Serie Temas de la Agenda Pública, Año 9, N° 72. Santiago de Chile: Centro de Políticas Públicas UC, 33-42.
- Meller, P. (2010). *Rol de la universidad en la determinación del ingreso de los profesionales*. En: Meller, P. (Ed.). *Carreras universitarias: Rentabilidad, selectividad y discriminación*. Santiago de Chile: Uqbar, 103-126.
- Meller, P. y Quiroga, V. (2010). *Evolución de la educación universitaria*. En: Meller, P. (Ed.). *Carreras universitarias: Rentabilidad, selectividad y discriminación*. Santiago de Chile: Uqbar, 29-58.
- Mineduc/Divesup (2012). *Evolución de la inversión y de la gestión pública en educación superior 1990-2011*, Santiago de Chile: mimeo, p.45.
- Muñoz, M. y Blanco, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, 38, 181-213.
- Muñoz, P. y Redondo, A. (2013). Desigualdad y logro académico en Chile. *Revista CEPAL*, 109, 107-123.
- Niu, S.X. y Tienda, M. (2010). Minority student academic performance under the Uniform Admission Law: Evidence from the University of Texas at Austin. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(1), 44-69.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. París: OECD.
- Pey, R., Durán, F. y Jorquera, P. (2012). *Informe para la toma de decisiones sobre duración de las carreras de pregrado en el CRUCH*. Santiago: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Reyes, C. y Rosso, P.P. (2013). *Una nueva clasificación de las universidades chilenas*. En: Santelices, M.V., Ugarte, J.J. y Salmi, J. (Eds.). *Clasificación de instituciones de educación superior*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Reyes, A.A. y Torres, M.D. (2009). *La PSU y otros factores de rendimiento y éxito académico universitario. El caso de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Tesis de pregrado. Escuela de Ingeniería Comercial, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. y Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130: 261-288.
- Rolando, R., Salamanca, J. y Lara, A. (2012). Retención de primer año en educación superior: Carreras de pregrado. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Santelices, V., Catalán, X., Horn, C. y Kruger, D. (2013). Determinantes de deserción en la educación superior chilena, con énfasis en efecto de becas y créditos. Informe final, Proyecto FONIDE N° F611103.
- Santelices, V., Ugarte, J.J., Flotts, M.P., Radovic, D., Catalán, X. y Kyllonen, P. (2010). Medición de nuevos atributos para el sistema de admisión a la educación superior en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 49-75.
- Sternberg, R.J. (2007). Finding students who are wise, practical, and creative. *Chronicle of Higher Education*, 53, 44: B11-B12.
- Torres, R. y Zenteno, M.E. (2011). *El sistema de educación superior: Una mirada desde las instituciones y sus características*. En: Jiménez, M. y Lagos, F. (eds.). *Nueva geografía del sistema de educación superior y de los estudiantes: Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad San Sebastián, 13-78.
- Trow, M. (2006). *Reflections on the transition from elite to mass to universal Access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. En: Forest, J.J.F. y Altbach, P.G. (Eds.). *International Handbook of Higher Education*. Part one: Global themes and contemporary challenges. Dordrecht, Países Bajos: Springer, 243-280.
- Urzúa, S. (2012). La rentabilidad de la educación superior en Chile: Revisión de las bases de 30 años de políticas públicas. *Estudios Públicos*, 125, 1-52.

Información de la autora

Judith Scheele

Investigadora del CPCE
Universidad Diego Portales
judith.scheele@cpce.cl

Comité editorial

**Elisa Aguirre, Cristóbal Villalobos y
Felipe Godoy**

Sobre los Informes

Los *Informes para la Política Educativa* son publicados por el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales. Su objetivo es ofrecer información y análisis de carácter académico, en un ambiente de respeto al pluralismo, con el fin de enriquecer la discusión de políticas que permitan el mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia de la educación chilena. Las opiniones y conclusiones contenida en estos Informes son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen al Centro de Políticas Comparadas de Educación ni a la Universidad Diego Portales.

Para citar: Scheele, J. (2015). Logros y desafíos pendientes para la inclusión y retención en la educación superior. *Informes para la Política Educativa N°7*. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.

Disponible en www.cpce.cl/ipe

Centro de Políticas Comparadas de Educación

Universidad Diego Portales
Ejército 260- Santiago Chile
Teléfono: (562) 26762805
www.cpce.cl

