

**BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS, EXTENSIÓN Y PUBLICACIONES**

**DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN CHILE**

**DEPESEX/BCN/SERIE INFORMES
AÑO XIII, N° 128**

**SANTIAGO DE CHILE
OCTUBRE DE 2003**

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
INFORMACIÓN PÚBLICA SOBRE EL QUEHACER UNIVERSITARIO	2
CALIDAD Y EFICIENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DESERCIÓN ESTUDIANTIL.....	5
ALGUNAS CIFRAS SOBRE DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	6
BECAS JUAN GÓMEZ MILLAS	8
LA DESERCIÓN DEL ALUMNADO DE ESCASOS RECURSOS.....	12
CONCLUSIONES	13
FUENTES BIBLIOGRÁFICAS.....	13

DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Informe elaborado por Fernando Arrau C. Investigador de la Sección Estudios de la Biblioteca del Congreso Nacional, con la colaboración, en la información estadística, de Virginie Loiseau, de la misma Sección.

Introducción

En muchos sentidos la búsqueda de información sobre las actividades de la educación superior se ve limitada por la carencia de los instrumentos informativos que permitan obtenerla. Es el caso de las preguntas que pueden surgir sobre el desempeño de los estudiantes que se incorporan a la educación terciaria, proviniendo de hogares clasificados entre los quintiles más bajos de ingreso económico. Sucede con la consulta hecha a la Sección Estudios de la Biblioteca del Congreso Nacional, sobre la cual versa el presente trabajo, que se refiere a la deserción de estos estudiantes causada por motivos económicos. La pregunta ha sido formulada como una expresión del deseo de buscar los medios que fomenten la equidad, permitiendo que estudiantes de la educación superior no deban abandonar sus estudios por cualquiera de las consecuencias que trae consigo el hecho de proceder de hogares con escasos recursos económicos.

En la primera sección de este trabajo se entregarán antecedentes sobre la situación actual de la información sobre el quehacer de la educación superior. A continuación se tratará en general el problema de la deserción en este nivel educacional. Finalmente, como consecuencia de la situación expuesta en el párrafo anterior, sólo se dirá lo que nos fue posible obtener como información significativa sobre la deserción de los estudiantes anteriormente identificados.

Información pública sobre el quehacer universitario

El ex Rector de la Universidad de Valparaíso y actual Asesor Presidencial de Cultura Agustín Squella (2002, p. 25) usa la distinción entre propaganda, publicidad, información, conocimiento y sabiduría, al preguntarse sobre aquello de lo que se dispone actualmente sobre las universidades chilenas, para concluir que en el ámbito de la educación superior en Chile existe mucha propaganda, muchísima publicidad, escasa información y, tal vez, un mínimo de conocimiento.

Para el conjunto de actores que deben tomar decisiones importantes en relación con el sistema de educación superior apoyados en la información de que disponen, es decir, los estudiantes, los postulantes y sus familias, las propias instituciones de educación, los empleadores, para la elección de su personal, y el Estado y sus organismos para la definición de políticas educativas y la asignación de recursos para resolver problemas de equidad, la tarea no es fácil. El mismo Consejo Superior de Educación (CSE), organismo estatal autónomo, que conforme con las funciones que le ha encomendado la Ley 18.962, de 1990, Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) debe reunir, sistematizar y publicar información que sea relevante para la toma de decisiones de todos los usuarios del sistema, en el cometido de sus funciones o no recibe la que solicita o en la que le llega percibe que al interior de las distintas instituciones existen niveles dispares de capacidad, tanto para el acopio de información, como para su procesamiento (De la Jara, 2002, pp. 86-93).

Para la socióloga Danae de los Ríos (2000) en el área universitaria chilena, uno de los grandes problemas lo constituyen las asimetrías de información. Como consecuencia, los demandantes de formación superior deben elegir en virtud del prestigio adquirido en la opinión pública por las diversas instituciones, sin contar con antecedentes suficientes sobre la calidad de las carreras en las diversas universidades. Por otra parte, el Estado que dispone de instrumentos de asignación de recursos no la vincula –en la mayoría de los casos– con el desempeño de las instituciones. De este modo se genera un sistema que, en su conjunto, no se orienta a la búsqueda de progresivos niveles de calidad y eficiencia.

La misma autora propone una amplia variedad de indicadores de calidad y eficiencia universitaria –entre los cuales incluye las tasas de aprobación promedio por carrera, de deserción promedio total por carrera, de deserción estudiantil en primer año por carrera y de retraso por carrera– en la creencia de que podrían constituir una de las posibles opciones para la disminución de las asimetrías de información, para la construcción de un mecanismo significativo en la asignación de recursos estatales y para llegar a ser un aporte en el ordenamiento del quehacer interno de las instituciones. (De los Ríos, 2000).

Como un medio de evaluar la viabilidad de implementar estos indicadores, de los Ríos los aplicó en las facultades y escuelas de Derecho de la Región Metropolitana¹. Sus observaciones sobre los resultados obtenidos permiten también conocer, de primera mano, el modo como es acopiada la información en una carrera profesional universitaria y los procesos a que ha sido sometida.

Dentro de las diferentes Escuelas de Derecho, un primer aspecto destacado por la investigadora es la dispersión en que se encuentra la información. A través de las entrevistas fue posible descubrir que la mayoría de las escuelas no cuentan con antecedentes centralizados para construir los indicadores solicitados. En muchas, la información está distribuida en diferentes unidades (departamentos de finanzas, recursos humanos, unidades de admisión central, bibliotecas), lo que trae consigo una capacidad escasa para conocer en detalle la evolución de sus desempeños en áreas estratégicas.

En algunos casos, la información no está sistematizada por facultades o escuelas. Se manejan proyectos de investigación adscritos a una unidad central que no son una escuela o una facultad específica. Algo similar sucede con las publicaciones internas. Esta forma de operación puede plantear importantes problemas en la aplicación de indicadores pensados para unidades académicas, como las carreras universitarias. Esta situación es importante para la autora porque cree que la unidad de análisis no es una dimensión trivial para construir

¹ Las escuelas de Derecho de la Región Metropolitana a las que se les solicitó información pertenecen a las siguientes universidades: de Chile, Católica de Chile, Diego Portales, de los Andes, Arcis, Bernardo O'Higgins, Francisco de Vitoria, Andrés Bello, Bolivariana, Santo Tomás, del Desarrollo, Gabriela Mistral, Finis Terrae, Internacional SEK, Central y Miguel de Cervantes.

indicadores. En principio, la unidad de análisis recomendada serían las carreras – profesionales, licenciaturas y bachilleratos– ofrecidas por las instituciones de educación superior. No le parece conveniente proponer un sistema cuya unidad de análisis sean facultades o centros de investigación porque en ese escenario, la diversidad aumenta y los demandantes de información pueden desorientarse. Parece más acotada la construcción de información sobre carreras que puedan darse dentro de diversas instituciones.

¿Cuáles son los incentivos externos que tendrían las universidades para mejorar la información? Es la pregunta que formula el Rector de la Universidad de Valparaíso, Alfonso Muga (2001, pp. 62-68). Aparte de los beneficios implícitos sobre la gestión, Muga considera que una opción es la obligatoriedad. Pero una vez que ella es planteada surgen dos nuevos interrogantes: ¿quién la establece y bajo qué condiciones? Para responderlos debe ser tomado en cuenta el comportamiento existente en las instituciones respecto de la propiedad de la información sobre sus actividades.

La mayor consideración respecto de los mercados en la orientación de las decisiones conduce, inevitablemente, a que ciertos datos sean considerados como confidenciales por las instituciones educativas y propios del dominio exclusivo de ciertas instancias propias. Para Alfonso Muga (2001), esta tendencia podría aumentar las actuales dificultades para superar las imperfecciones en materia de información, lo que conduce a pensar en la conveniencia de que bajo una regulación uniforme, todo lo concerniente a educación terciaria debería ser presentado en términos comparativos. Por otra parte, el ejercicio de una mayor responsabilidad pública (*accountability*) por parte de las universidades –en el sentido de dar cuenta de sus actividades a la sociedad– también se vería condicionado por esta barrera o límite no preciso entre los datos sobre propiedad privada y los de carácter público.

Respecto de la obligatoriedad, la socióloga María José Lemaître, Secretaria Técnica de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado del Ministerio de Educación –que ha participado en las reuniones de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, a propósito del proyecto de ley que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, que se encuentra actualmente en su primer trámite constitucional–

estima que toda las regulaciones sobre la información entregada debieran ser el resultado de acuerdos entre las instituciones y el Ministerio de Educación. Debiera ser así si se toma en consideración que esta normativa tiene como objeto principal permitir una elección mejor fundada por parte de los estudiantes entre los diversos establecimientos de educación terciaria. Lo cual quiere decir que les permita escoger aquél que realmente se adecua mejor a sus necesidades como alumnos (Lemaître, 2003).

Calidad y eficiencia en la educación superior y deserción estudiantil

Diseñar un sistema público de información puede estar fundado en la generación de indicadores de desempeño referidos a la calidad y eficiencia institucional. Harvey y Green (Defining Quality, Assessment and Evaluation [citados por De los Ríos, 2000 p. 23]) proponen una clasificación del concepto de calidad en cinco categorías. A saber, como **excepción**: la calidad sería alcanzable en circunstancias muy restringidas; como **perfección o cero error**: el producto es juzgado conforme a una especificación predefinida y verificada de alguna forma; calidad como **transformación**: la calidad indica la capacidad de generar valor en el desarrollo de los estudiantes; como **umbral**: definido un umbral de calidad a través de ciertas normas y criterios básicos, cada institución que los alcance se considera de calidad, y como **aptitud para el logro de un propósito**: se juzga en qué medida el servicio educativo se ajusta a un propósito determinado, es decir, la calidad es definida como el cumplimiento de los objetivos institucionales.

Si bien la deserción universitaria puede ser el resultado de diversas causas, sin duda está vinculada con la calidad –entendida ésta como la aptitud para el logro de un propósito– y ser utilizada como uno de sus indicadores. Una alta deserción en un establecimiento de educación superior indica que algo no funciona bien y aquel debiera conocer sus tasas e investigar por qué se producen (Lemaître, 2003). La deserción no depende necesariamente de la calidad y eficiencia del establecimiento de educación superior, los indicadores de tasa de retención, tasa de aprobación y tasa de retraso están sometidos a muchas variables entre las que se incluyen aquellas determinadas por características de los alumnos y que, como tales, no

pueden ser totalmente controladas por las instituciones (De los Ríos, 2000, p. 39). Para disponer de una buena información sobre ella sería importante, por ejemplo, distinguir entre las causales socioeconómicas y de rendimiento académico y los traslados o los traspasos, para no generar imprecisiones en la medición. Por otra parte, las tasas de deserción y retraso entregan información que puede interpretarse en direcciones contrarias. Una alta tasa de retraso en obtener el título profesional podría explicarse por una gran exigencia en la formación y, a la vez, podría expresar una inadecuada definición de criterios de selección de los estudiantes.

Algunas cifras sobre deserción en la educación superior

En los últimos diez años, el porcentaje de los jóvenes chilenos, entre 18 y 24 años, que ingresan a la educación superior ha aumentado en un 20%, aproximadamente (González y Uribe, 2002, p. 78). No todas las instituciones de educación correspondientes han tomado debida cuenta de la magnitud de este hecho, adaptando sus prácticas docentes, aun cuando si se considera el ritmo de desarrollo económico y social del país continuará incrementándose la matrícula en los próximos años. Luis Eduardo González y Daniel Uribe (2002) consideran esta falta de acomodación como una de las causales de la “repitencia” y deserción en las diversas carreras.

Aquellos analistas, tomando en cuenta las deficiencias actuales en la información sobre educación superior –de las cuales se ha hablado en las secciones anteriores– elaboraron, a partir de la información disponible, indicadores aproximados sobre eficiencia en la titulación. Con este objeto estimaron en cinco años la duración promedio de una carrera en una universidad, cuatro para los institutos profesionales y dos para los centro de formación técnica y compararon el número de los estudiantes que se titulan en un año con la matrícula nueva que hubo en el primer año de carrera correspondiente a esos mismos alumnos. Sobre estas bases elaboraron los siguientes cuadros por tipo de institución y por tipo de universidad. En ellos se entregan los porcentajes de los alumnos titulados, dentro de los tiempos adjudicados a los diversos tipos de institución, en relación con aquellos que se inscribieron en primer año.

Cuadro 1:
Eficiencia de titulación por tipo de institución

Tipo de institución	1995	1996	1997	1998	1999
Universidades	37%	41%	37%	36%	39%
Institutos Profesionales	25%	31%	28%	25%	29%
Centros de Formación Técnica	34%	38%	47%	39%	54%

En el Cuadro 1, sin que ninguno de los tres tipos de instituciones obtenga un porcentaje de eficiencia de titulación que se acerque a bueno, los Centros de Formación Técnica mantienen la cifra más alta en los tres últimos años. En ello puede influir la estimación de dos años de duración de los estudios la que para las universidades es de cinco. Asimismo, una mayor claridad en la elección de carrera y en la autoexigencia de titulación.

Cuadro 2:
Eficiencia de titulación en las universidades

Tipo de institución	1995	1996	1997	1998	1999
Universidades tradicionales	47%	49%	48%	49%	50%
Universidades derivadas ¹	33%	45%	33%	33%	37%
Universidades privadas	26%	29%	29%	24%	30%

¹ Universidades derivadas son aquellas que anteriormente fueron sólo sedes de una de las Universidades tradicionales.

En el Cuadro 2 las universidades tradicionales aparecen liderando la eficiencia de titulación en la relación con sus derivadas y con las privadas. Aquellas son las que reciben alumnos con mejores puntajes de la Prueba de Aptitud Académica. Conforme a la publicación Indices del Consejo Superior de Educación, año 2000, los porcentajes de alumnos con derecho al AFI –que es el Aporte Fiscal Indirecto que entrega el Estado por cada alumno que ingrese en un establecimiento de la educación superior y que se encuentre entre los 27.500 mejores puntajes de la PAA– que ingresaron a las universidades tradicionales, son los siguientes:

Alumnos ingresados en 1999	% de alumnos con AFI
U de Chile: 4.210	88,8% = 3.738 alumnos
U. de Santiago: 2.924	81,8% = 2.932 alumnos
U Católica: 3.472	78% = 2.708 alumnos
U de Concepción: 4.240	50% = 2.120 alumnos

Usando los mismos indicadores aproximados que se señalaron anteriormente, González y Uribe (2002, p. 86) establecieron las diferencias en la eficiencia de titulación entre las distintas carreras profesionales. Estas diferencias van, para 1994-1999, desde un promedio de 85% y 74% para Medicina y Odontología, respectivamente, contra un 20% y un 19%, respectivamente, para Ingeniería Forestal y Arquitectura.

El costo anual de la deserción, apoyado en esta misma información, habría significado para el año 1999: MM\$ 47.104 (González y Uribe, 2002, p. 88).

Becas Juan Gómez Millas

Los indicadores de eficiencia anteriores pueden compararse con el Informe 1998-2003 sobre retención de las Becas Juan Gómez Millas, administradas por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación (Peñañiel, 2003). Estas becas otorgan un beneficio de \$1.000.000 anuales a cada becario para cursar estudios, libremente escogidos, en cualquier Universidad, Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica nacionales. Los postulantes a la beca deben haber realizado estudios en establecimientos municipales o subvencionados y, según lo establecido en las últimas asignaciones, haber obtenido al menos un puntaje de 600 puntos en la Prueba de Aptitud Académica. El dinero asignado ha permitido, hasta ahora, a por lo menos un 70% de los solicitantes, financiar sus estudios. Un 90% de los becarios elige las Universidades. Dentro de este porcentaje, un 35% elige entre la P. Universidad Católica y la Universidad de Chile. La “*repitencia*” o el cambio de carrera conduce a la pérdida de la Beca.

La beca Juan Gómez Millas es compatible con cualquier otra forma de ayuda económica para el estudiante, salvo la Beca de Pedagogía, también administrada por la División, que entrega asimismo \$1.000.000 anuales a estudiantes que optan por cualquier carrera pedagógica.

BECAS JUAN GOMEZ MILLAS - PERIODO 1998 A 2003

**CUADRO N° 3: BECAS JUAN GOMEZ MILLAS POR AÑO DE PROMOCIÓN - PERIODO 1998 A 2003
(NUMERO ANUAL DE BECAS OTORGADAS Y TASA ACUMULATIVA DE DESERCIÓN)**

	1998		1999		2000		2001		2002		2003	
	Número de becas	Tasa de deserción										
Promoción 1998	1.142	-	965	15,50%	830	27,32%	764	33,10%	689	39,67%	332	70,93%
Promoción 1999			1.506	-	1.268	15,80%	1.131	24,90%	1.058	29,75%	952	36,79%
Promoción 2000					1.121	-	970	13,47%	760	32,20%	800	28,64%
Promoción 2001							1.173	-	1.122	4,35%	946	19,35%
Promoción 2002									1.692	-	1.491	11,88%
Promoción 2003											876	-
TOTAL	1.142	-	2.471	15,50%	3.219	20,77%	4.038	23,99%	5.321	26,57%	5.397	31,85%

Fuente: Elaboración propia de la Sección Estudios de la Biblioteca del Congreso Nacional (Virginie Loiseau) en base a información proporcionada por la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación (at. Sr. Antonio Peñafiel).

**CUADRO N° 4: BECAS JUAN GOMEZ MILLAS POR AÑO DE PROMOCIÓN - PERIODO 1998 A 2003
(NUMERO ANUAL DE BECAS OTORGADAS Y TASA ANUAL DE DESERCIÓN)**

	1998		1999		2000		2001		2002		2003	
	Número de becas	Tasa de deserción										
Promoción 1998	1.142	-	965	15,50%	830	13,99%	764	7,95%	689	9,82%	332	51,81%
Promoción 1999			1.506	-	1.268	15,80%	1.131	10,80%	1.058	6,45%	952	10,02%
Promoción 2000					1.121	-	970	13,47%	760	21,65%	800	-5,26%
Promoción 2001							1.173	-	1.122	4,35%	946	15,69%
Promoción 2002									1.692	-	1.491	11,88%
Promoción 2003											876	-
TOTAL	1.142	-	2.471	15,50%	3.219	15,10%	4.038	11,00%	5.321	10,13%	5.397	15,03%

Fuente: Elaboración propia de la Sección Estudios de la Biblioteca del Congreso Nacional (Virginie Loiseau) en base a información proporcionada por la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación (at. Sr. Antonio Peñafiel).

Leyenda de los colores: 1º año 2º año 3º año 4º año
 5º año 6º año

El Cuadro N° 3 mide la tasa acumulativa de deserción, es decir, la que mantiene como referencia el total de ingreso en el primer año comparándolo con las matrículas de los años siguientes de la misma promoción. El Cuadro N° 4, en cambio, calcula la tasa anual de deserción, es decir, toma como referencia la matrícula de un año y la compara con la del siguiente, dentro de la misma promoción, para establecer los porcentajes de diferencia entre los dos años.

Para comparar la deserción de la Beca Juan Gómez Millas con las cifras entregadas por González y Uribe se deben hacer las siguientes prevenciones:

- González y Uribe informan sobre eficiencia de titulación, en cambio la información de las becas Juan Gómez Millas se refiere a deserción/retención. González y Ulloa suponen que los porcentajes anuales que obtienen corresponden a estudiantes inscritos el cuarto año anterior al informado. En las becas Juan Gómez Millas efectivamente se ha hecho un seguimiento de cada promoción y lo que debe suponerse, para obtener un punto de comparación común, es que los beneficiados con la becas se titularán. Esto último no es difícil de pronosticar si se consideran el perfil académico de los estudiantes y las condiciones de la Beca. El punto de comparación se denominará indistintamente: tasa de retención o tasa de deserción.
- La última cifra de González y Uribe, con la que efectivamente se realizará la comparación, corresponde a 1999. En las becas Juan Gómez Millas se usarán las de los años 2002 y 2003 porque no se tiene información del período 1995-1999, comparable. A pesar de esta falta de sincronía se ha preferido establecer la comparación.
- Por no ser significativo en el porcentaje, para la comparación no se ha tomado en cuenta que los becarios Juan Gómez Millas en un 90% eligen las Universidades y en un 10% a los Institutos Profesionales, esto último es de suponer porque no se dispone de cifras desagregadas sobre ese 10% que no escoge las Universidades. Por este motivo sólo se usará la cifra González y Uribe referida a los titulados en Universidades.

Si se acepta el patrón establecido por González y Uribe –explicado anteriormente– sobre la duración estándar de una carrera universitaria en cinco años, ambos cuadros permiten cubrir los desarrollos históricos de la deserción de dos promociones de las Becas Juan Gómez Millas. Se trata de la Promoción 1998 (ó 2002), que va de 1998 a 2002 y la Promoción 1999 (ó 2003), que va de 1999 a 2003. Comparada la deserción entre ambos períodos se establece una leve disminución de la deserción anual en el segundo período, la cual disminuye significativamente si acogemos en la comparación a los períodos incompletos de los años 2000 a 2002, siendo especialmente notoria en los ingresos del año 2001 que tienen una deserción de 4,35% el segundo año y de 15,69% el tercero.

Las cifras de González y Uribe sobre eficiencia en la titulación, como se dijo anteriormente, pueden ser entendidas, para los efectos del presente cotejo, como tasa acumulativa de retención/deserción, es decir, el porcentaje que resulta de comparar el número de inscritos en el primer año de una promoción con el número de titulados, después de los cinco años de estudios de una carrera. Así son entendidas en el siguiente Cuadro N° 5

Cuadro N° 5

Fuentes:	Promoción	Retención	Deserción
González y Uribe	1995-1999	39%	61%
Becas Juan Gómez Millas	1998-2002	60,33	39,67
Becas Juan Gómez Millas	1999-2003	63,21	36,79

El Cuadro N° 4, sobre tasa anual de deserción permite contrastar también la retención/deserción de las Becas Juan Gómez Millas con las estadísticas de la publicación INDICES del Consejo Superior de Educación que establece una tasa de retención de 73% –o su equivalente de deserción de 27%–, para los alumnos de todas las universidades de las cuales tiene información ese Consejo, que habiendo ingresado en el año 2001, se mantienen como tal en el año 2002. Según el Cuadro N° 4 para las Becas Juan Gómez Millas la retención en 2002 de los estudiantes ingresados en 2001 es de 95,65% a la que corresponde una deserción de 4,35%.

Como se ve, en todas las comparaciones las Becas Juan Gómez Millas muestran una alta eficiencia.

La deserción del alumnado de escasos recursos

Tradicionalmente, aunque no exista información desagregada respecto del alumnado de escasos recursos en la Educación Superior, se ha pronosticado una alta deserción respecto de ellos por los siguientes motivos:

- la inferior calidad del medio estudiantil anterior;
- la falta de red social. Generalmente se trata de la primera generación que ingresa a la Universidad y no encuentra a sus pares en educación en el entorno cercano.
- el ingreso familiar insuficiente, y
- en la mayoría de los casos, la falta de apoyo de la Universidad considerando la situación real.

Sin embargo, los resultados de las Becas Juan Gómez Millas pueden decir algo al respecto. Por tratarse de becarios que han hecho sus estudios anteriores en establecimientos municipales o subvencionados los porcentajes de sus ingresos familiares corresponden desde el medio hacia abajo. La retención de la Beca supone permanencia de estas fuentes familiares de recursos económicos. Haber obtenido al menos 600 puntos en la Prueba de Aptitud Académica supone buenos hábitos de estudio y, posiblemente, un importante apoyo de su entorno familiar. La imposibilidad de cambiar de carrera sin perder la beca supone un estímulo para una elección más ponderada. Todos estos factores, y los otros que sea posible extraer del informe sobre las Becas Juan Gómez Millas, permite construir un perfil de los becarios, pero también permite un acercamiento hacia una generalidad sobre los estudiantes de menores recursos que acceden a la Educación Superior.

Conclusiones

La conclusión principal que puede sacarse del contenido de este trabajo es que, de acuerdo con los expertos, la información que actualmente se tiene sobre la calidad y la equidad de la Educación Superior en Chile es muy pobre. Además, al parecer, en muchas universidades no existe la voluntad de entregarla. Esta situación reviste particular gravedad si se considera, como se sabe, que existe una demanda creciente en este nivel.

El país ha hecho un esfuerzo significativo por ampliar el acceso a la educación superior existiendo hoy 60 universidades, 43 institutos profesionales y 113 centros de formación técnica que atienden a cerca de 480.000 estudiantes. Corresponde ahora establecer los mecanismos que aseguren la calidad de la oferta educativa, los instrumentos que permitan su medición y los medios que permitan una información actualizada de su estado especialmente para aquellos que deban tomar alguna decisión vinculada con las instituciones de educación superior en Chile. Para ello es necesario un acuerdo entre todos los sectores interesados. Una regulación concordada que podría disminuir la *desconfianza* que existe entre los proveedores de información y sus receptores, la cual opera en ambos sentidos: los proveedores no confían en el uso que se dará a la información que entregan, no saben para qué se pide, ni a quién se le entregará. Los receptores no confían en la validez de la información entregada y sospechan acerca de la influencia de intereses particulares en la provisión de información (Lemaître, 2001).

Fuentes Bibliográficas

DE LA JARA Goyeneche, Fernando. Necesidades de información desde la perspectiva del Consejo Superior de Educación (CSE). En: CONSEJO Superior de Educación. Seminario Internacional 2001. Información en la Educación Superior. Necesidades y propuestas. Santiago de Chile, Andros Ltda., 2002, pp. 86-93.

DE LOS RÍOS Escobar, Danae. Indicadores de calidad y eficiencia en la educación universitaria: algunas propuestas para el sistema de acreditación chileno, agosto 2000. Ed. electrónica: <http://www.dii.uchile.cl/docencia/mgpp/EstudiosCaso/CASO44.pdf>

LEMAITRE, María José. Información y educación superior: un asunto de confianza. En: CONSEJO Superior de Educación. Seminario Internacional 2001. Información en la Educación Superior. Necesidades y propuestas. Santiago de Chile, Andros Ltda., 2002. pp. 153-157

LEMAITRE, María José. Secretaria Técnica de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. Entrevista 01.10.03

GONZALEZ, Luis Eduardo y URIBE, Daniel. Estimaciones sobre la “repitencia” y deserción en la Educación Superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones. En: CONSEJO Superior de Educación. Retención y movilidad estudiantil en la educación superior. Revista Calidad en la Educación, N° 17, diciembre 2002, Santiago de Chile

MIDDAUGH, Michael F. Desarrollo de información y bases de datos en apoyo de la planificación académica y la correspondiente toma de decisiones En: CONSEJO Superior de Educación. Seminario Internacional 2001. Información en la Educación Superior. Necesidades y propuestas. Santiago de Chile, Andros Ltda., 2002, pp. 33-38.

MUGA, Alfonso. La información: ¿referencia de catálogo o material de caja de herramientas? En: CONSEJO Superior de Educación. Seminario Internacional 2001. Información en la Educación Superior. Necesidades y propuestas. Santiago de Chile, Andros Ltda., 2002, pp. 62-68

PEÑAFIEL, Antonio. Jefe Unidad de Informaciones y de Estadísticas de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación. Entrevista 26.09.03

SQUELLA, Agustín. La información en el marco de la calidad de la Educación Superior. En: CONSEJO Superior de Educación. Seminario Internacional 2001. Información en la Educación Superior. Necesidades y propuestas. Santiago de Chile, Andros Ltda., 2002, pp. 22- 32.