

“LAS INVESTIGACIONES Y CONOCIMIENTO ACUMULADO RESPECTO A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE”



Manuel Pérez Pastén,
Vicerrector Académico Universidad Católica Silva Henríquez,
Santiago-Chile.

RESUMEN

El presente artículo presenta un análisis y síntesis sobre los procesos de aseguramiento de la calidad y acreditación realizados en Chile, como de algunos de sus principales resultados y desafíos. La masificación de la educación superior, el surgimiento de universidades privadas, la presión de los contextos internacionales, el autofinanciamiento, y el giro en el rol del Estado Chileno, desde un enfoque subsidiario a uno contralor, condujo una transformación radical en el Ser y quehacer de la Universidad. En este contexto la sociedad civil exige rendición de cuenta, responsabilidad social y calidad entendida bajo las categorías UNESCO de pertinencia, relevancia, equidad, eficiencia y eficacia.

Con más de 30 años de transformaciones se vive un momento de inflexión que cuestiona el modelo y realidad de la Educación Superior en Chile.

Palabras Clave: Aseguramiento de la calidad. Acreditación. Evaluación del sistema de educación superior. Resultados parciales de las innovaciones en educación superior.

I ANTECEDENTES Y CONTEXTO

Desde la Declaración Final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (2009), celebrada en París, se ha insistido en que la educación superior constituye un bien público y un imperativo estratégico para el desarrollo de los países, que permite a

los estudiantes económicamente vulnerables una oportunidad de movilidad social y que disminuye las brechas de inequidad en la sociedad. Sin embargo los datos existentes en Chile denotan masificación, pero inequidad, falta de relevancia y escaso valor agregado para dicha población de estudiantes.

Una sucinta revisión de la Educación Superior en Chile, nos recuerda que en la década del 80 –con la visita y lineamientos programáticos neoliberales de Milton Friedman- se desarrolla un modelo de educación superior privado, que si bien se declara sin fines de lucro, los antecedentes de los últimos tres años ha develado el caso de algunas universidades privadas, entendidas como empresa, de cuestionada calidad y perpetuadora de status de inequidad y relativa movilidad social.

De 8 universidades estatales antes de la dictadura, se llega en los 80 y 90 a más de 60 universidades. Llegando recientemente las universidades privadas a sobrepasar la matrícula de las universidades “públicas”, de igual forma los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales superan la matrícula de las universidades en su conjunto hace un par de años.

En los últimos 10 años Chile, ha aumentado la tasa de ingreso a la Universidad en más del doble y se ha triplicado desde los 90, lo cual, trae consigo una serie de desafíos a la gestión y docencia universitaria, muchos de los estudiantes son la primera generación de sus familias en ingresar a estudios superiores con desiguales resultados de egreso e inserción laboral. Hemos pasado de una matrícula de pregrado de 165 mil estudiantes en los 80, a más de 1 millón de estudiantes el 2012.

Este desarrollo, tipificado como un logro por la OECD (2009), permitió que el sistema de educación superior pasara de ser restrictivo a un sistema masivo. Pero por lo mismo, la heterogeneidad de los estudiantes se multiplicó, tanto en el capital cultural como social, en consecuencia las estrategias tradicionales de enseñanza ya no eran suficientes para asegurar logros académicos, esto implicó la realización de cambios en la didáctica, la gestión, la innovación e investigación que antes no se sentía como necesaria. Y trajo otros problemas como la deserción, titulación tardía, segmentación social y estigmatización laboral.

La calidad y relevancia de la educación superior es el foco de atención en los últimos 20 años, no sólo en el país, sino también a nivel mundial. La expansión en el acceso plantea el enorme desafío del aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación superior. Para el aseguramiento de la calidad, se requiere del establecimiento de sistemas y mecanismos de rendición de cuentas, que otorguen fe pública del adecuado desempeño de la educación impartida.

Nuestro país no fue ajeno al imaginario de la Universidad moderna del siglo XIX, cuyo modelo de la Universidad de Berlín -concebida por Humboldt- tuvo y aún mantiene gran influencia sobre las “identidades” del Ser Universidad. Bajo la idea de autonomía y libertad de coacciones de cualquier tipo, se autodefinió como centro de creación, crítica y reflexión, pero por lo mismo, lentamente se volvió endogámica y autorreferente. Sin embargo, la Universidad en Chile pasó de ser subsidiada por el Estado a un modelo de autofinanciamiento que la obligó a desarrollar capacidades de gestión, planificación, previsión, control y éxito.

El privilegio del conocimiento e información que ostentaba se vio amenazado por la sociedad del conocimiento, bastaría pensar que en la actualidad, existen cientos de millones de páginas electrónicas en la red y más de 70 millones de blogs. Si desde el año cero de la era cristiana, tardamos casi dos mil años en duplicar el conocimiento, hoy lo hacemos aproximadamente cada 5 años. Como señala Rodríguez-Ponce (2009) en la *actualidad hay más de 100 mil publicaciones científicas incorporadas en diferentes índices académicos y, en la red, se puede acceder a más de 300 mil sitios Web que ofrecen abiertamente trabajos científicos en texto completo.*

Con Giddens (1990), podríamos decir que las universidades se han vuelto comunidades que aprenden de sus prácticas para modificarlas y proyectarlas en un horizonte de mejoramiento continuo.

Un segundo antecedente teórico-práctico de contexto internacional es la Declaración de Bolonia de junio de 1999 que abogó por la creación, para el 2010, de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo, que fuera atractivo para los estudiantes.

En el verano de 2000, un grupo de universidades aceptó colectivamente el reto formulado en Bolonia y elaboró un proyecto piloto denominado "Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa". El proyecto Tuning abordó varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos. El proyecto Tuning contribuyó también a la realización de los demás objetivos fijados en Bolonia.

Unas 100 instituciones, representativas de los países de la UE y del EEE, participaron en la primera fase del proyecto (2000-2002), que fue coordinado por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Países Bajos). En el marco de este proyecto se elaboró una metodología que tenía como fin entender los planes de estudios y hacerlos comparables y se eligieron cuatro grandes ejes de acción: 1) *competencias genéricas*, 2) *competencias disciplinarias específicas*, 3) *el papel del sistema ECTS como sistema de acumulación*, y 4) *la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad.*

En Chile y desde el 2004 se acoge la tendencia anterior y la finalidad fue generar iniciativas como: reformas o ajustes curriculares, diagnósticos de entrada y caracterización de estudiantes, docencia universitaria y estructuras de aseguramiento de la calidad de la docencia. Surgió la necesidad de desarrollar una cultura de documentación, evaluación y reajuste de las prácticas docentes. Se asumió el principio de que no es posible instalar procesos de mejora sin esta condición. La acumulación de experiencia en la docencia universitaria sin un análisis de la actuación y la revisión de los paradigmas que informan la práctica docente, asentaron viejas seguridades que en el contexto actual no son sostenibles en el tiempo, lesionando los procesos formativos de los estudiantes.

En el caso chileno el Programa "MECESUP 2 Educación Terciaria para la Sociedad del Conocimiento" forma parte de las políticas de Gobierno para incrementar la equidad, calidad y efectividad del sistema de Educación Terciaria. Los objetivos del Programa van dirigidos; a) proveer las competencias necesarias que permitan aumentar la competitividad internacional, b) sostener el desarrollo económico y social, y c) asegurar que las diferencias en las oportunidades de aprendizaje no sean un obstáculo para el ingreso y permanencia en la educación superior. Para ello, se busca: mejorar la flexibilidad y coherencia del sistema de Educación Terciario chileno; generar incentivos para mejorar la calidad y eficiencia; apoyar el sistema nacional de innovación; mejorar los desempeños, aumentar la transparencia y rendición de cuentas públicas. Como finalidad última se busca la movilidad estudiantil, reconocimiento de trayectorias formativas y actualización de la formación a los nuevos escenarios.

En este sentido organismos internacionales como UNESCO han jugado en los últimos 50 años un rol preponderante en el análisis y comparación de los sistemas educativos. Promoviendo reuniones internacionales de ministros de educación con la finalidad de acordar, un conjunto de medidas que tendieran a incrementar la calidad, Jomtien, México, Kingston, Dakar, Cochabamba entre otras. Estas orientaciones son fortalecidas por el Banco Interamericano de Desarrollo, quien en el documento *La educación como catalizador del progreso* (abril 1998), indica: «*La educación es percibida cada vez más, y con razón, como un elemento vital para el desarrollo económico, la reducción de la pobreza y la disminución de las desigualdades en el ingreso [...] cada vez más la educación está siendo percibida como el principal catalizador del desarrollo*». El BID pasa posteriormente del apoyo a la construcción e infraestructura a una preocupación central por el mejoramiento de la calidad, y al apoyo de la supervisión y la descentralización.

El diagnóstico del caso universitario chileno se caracterizaba por un insuficiente aseguramiento de calidad de los servicios educacionales ofrecidos. Por ello, gran cantidad de proyectos presentados y desarrollados por las universidades, dicen relación al mejoramiento e innovación de los procesos de formación de pregrado. Mejoramiento en cuanto se busca focalizar la formación en el aprendizaje del estudiante, haciéndolo partícipe y constructor del mismo, con estructura curricular y medida de creditaje acorde al enfoque de competencias. Innovación en cuanto el diseño curricular que se desea implementar, basado en competencias genéricas y específicas levantadas y definidas con la participación de distintos actores: empleadores, egresados, académicos, de forma tal de acercar la formación universitaria a las demandas del mercado laboral y a las tendencias internacionales de formación.

Lo anterior llevó a los procesos de enseñanza en la universidad a tomar un lugar central; siguiendo a Zabalza (2003) se puede asegurar que "una buena docencia marca la diferencia entre unos centros universitarios y otros", es decir lo que se aprende en la universidad no sólo pasa por el estudiante, sino también por los docentes que estuvieron a cargo de los procesos formativos, los recursos utilizados y las oportunidades de aprendizaje que tuvieron. De esta forma, es necesario establecer procesos de formación, planes de estudio, mecanismos de caracterización y acompañamiento del estudiante, y de revisión de la práctica y de las actitudes de los formadores a fin de ajustar cada vez más la docencia a las condiciones y propósitos de la formación. Esto claramente exige de procesos colegiados de análisis y

ajustes curriculares a las demandas actuales, como también la puesta en común y acuerdos en estrategias metodológicas y evaluativas entre otras.

Frente a la situación descrita las universidades chilenas han diseñado e implementado: currículo basado en competencias, procesos de acogida y acompañamiento del estudiante, tutorías de pares, centros de apoyo al desarrollo académico del estudiante, programas de entrenamiento, talleres o comunidades de aprendizaje docente bajo la perspectiva reflexiva y creativa, cuyos rasgos distintivos son: el énfasis en la práctica profesional, la capacidad de docente de resolver, decidir y crear formas de enseñanza que respondan a los contextos, mayor pertinencia y significación para los alumnos, un rol docente de mediador, en el cual, el alumno es el protagonista –y no sólo participante– de su aprendizaje.

En estas coordenadas ha surgido la demanda por la calidad de los procesos formativos, por la transparencia y la rendición de cuentas con responsabilidad social, con un panorama actual de 25 Universidades Estatales, 36 Universidades Privadas, 45 Institutos Profesionales y 90 Centros de Formación Técnica, con diversos grados de reconocimiento social y procesos de acreditación institucional y de programas, siendo sólo las pedagogías y medicina las carreras que deben someterse obligatoriamente a dichos procesos, en cambio para las instituciones sigue siendo una instancia voluntaria, aun cuando el no postular restringe los beneficios estatales ante concursos por fondos públicos.

Durante las dos últimas décadas se han implementado en Chile sistemas de aseguramiento de la calidad, tanto de las instituciones, como de las carreras de pre y postgrado, lo que permitió evidenciar la necesidad de contar con sistemas de análisis, seguimiento y evaluación mucho más exactos que los anteriormente existentes. Despejar la afirmación hecha por Jacques Hallak y Muriel Poisson en el estudio del IPE UNESCO 2010, "Escuelas corruptas, Universidades corruptas ¿qué hacer?", se volvió esencial.

El trabajo desarrollado por el Consejo Superior de Educación, desde principios de 1990, fomentó la autorregulación entre las instituciones nuevas que se encontraban bajo su supervisión. Por su parte las universidades de Concepción, de Chile y de Santiago, fueron pioneras en la instalación de mecanismos institucionales de aseguramiento de la calidad. De igual forma se iniciaron la evaluación de los programas de postgrado realizados por CONICYT. Iniciativas en áreas disciplinarias tales como medicina y arquitectura, en las que organizaciones como la Asociación de Facultades de Medicina de Chile, ASOFAMECH, y el Colegio de Arquitectos, promovieron también la evaluación y acreditación de programas.

En 1998 en el contexto del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior, MECESUP, el Ministerio de Educación, realizó una consulta nacional sobre la instalación de un sistema nacional de acreditación y creó (1999) dos Comisiones Asesoras de Evaluación de la Calidad de Programas: CNAP para programas de pregrado y CONAP para programas de postgrado. Sus funciones fueron diseñar y aplicar procedimientos pilotos de acreditación. Se trató de comisiones integradas por personalidades de larga trayectoria que recogieron el trabajo avanzado por el CSE y demás experiencias en aseguramiento de la calidad, tanto nacional como internacional.

Las experiencias pilotos de evaluación y acreditación, tanto a nivel de programas como de instituciones, contaron con un alto nivel de reconocimiento y participación activa de las instituciones de educación superior. A mediados del 2002, CNAP y CONAP presentaron al Ministerio de Educación una propuesta de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad que demoró cuatro años en ser aprobada como Ley. A fines del 2006 se promulgó la Ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior que creó la CNA (Comisión Nacional de Acreditación), organismo que actualmente es el responsable de evaluar y certificar la calidad de los programas e instituciones de educación superior autónomas en el país.

II EL CONOCIMIENTO ACUMULADO SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Los estudios sobre la Educación Superior en Chile tienen data más formal desde 1957 con la creación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, destacando su trabajo durante la década de 1980. Posteriormente desde 1968 la Corporación de Promoción Universitaria (CPU), aporta con variadas investigaciones. El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), contribuye en el mismo orden desde 1971.

Luego en 1973 surge el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) como un organismo internacional no gubernamental, con redes de más de 30 instituciones latinoamericanas y europeas.

El Centro de Estudios Públicos (CEP), fundado en plena dictadura en 1980, con su revista *Estudios Públicos*, concentra sus estudios en el financiamiento y los sistemas de selección universitaria.

Muy destacada fue la iniciativa conjunta CEP, CPU y FLACSO en los 80 del Foro de la Educación Superior.

El Consejo Superior de Educación, fundado en 1990, generó su revista *Calidad de la Educación* y desarrolló una serie de *Seminarios Internacionales*.

Desde el 2000 las universidades, por su parte, han generado Centros de Investigación como: la Universidad de Santiago y su Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES) 2003; la Universidad de Talca con su Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional (IIIDE). El Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) fundado el 2008 es una iniciativa de la Universidad de Chile, junto a la Universidad de Concepción y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, que desarrolla investigación en políticas educacionales; enseñanza y aprendizaje; docentes; ciencias cognitivas y neurociencias aplicadas a la educación; y aprendizaje, cognición, tecnologías de la información y cerebro. Otras iniciativas de asociatividad entre universidades se han creado como el Programa de Investigación en Políticas de Educación Superior, correspondiente a un proyecto Anillo de CONICYT, y cuatro universidades.

Las temáticas investigadas han girado en torno a políticas públicas, docencia, enseñanza, evaluación, currículo, gestión del cuerpo docente, planificación estratégica, gestión financiera, calidad de la educación superior y áreas específicas o disciplinares.

El área que durante el último tiempo ha concentrado el mayor número de estudios es la gestión de la docencia y curricular.

En el ámbito de la Educación Superior la inserción de Chile en Tratados de Libre Comercio con diversos países del Mundo y la transformación del modelo de país productor de materias primas, hacia uno basado en el conocimiento, ha generado nuevos escenarios de innovación y diversificación de sus productos a los que se debe responder. Todo esto supone que las profesiones deben actualizar sus modelos y planes de formación, de cara a un proceso de integración e internacionalización.

Es un dato inobjetable que nuestra sociedad está enfrentando una serie de cambios que incluso han afectado la imagen que se tenía del mundo y del conocimiento. Uno de los cambios más notables, se puede apreciar en el ámbito de las estructuras organizacionales, donde el procesamiento, acceso y distribución de la información ha significado nuevas formas de concebir la productividad y el trabajo, haciendo que interpretaciones y valoraciones sociales de concepciones como la de "trabajo" y "trabajador" hayan evolucionado desde posturas "fordianas", hasta posturas integradoras, en que el aporte de los atributos humanos se considera indispensable para la productividad y el aseguramiento de la calidad (Mertens, 1996; Catalano et al., 2004).

Lo anterior está significando transformaciones profundas en el seno de las instituciones formadoras, que son las encargadas de potenciar aquellas cualidades del individuo que lo hacen valorizable en el ámbito laboral (Mertens, 1996). Así, producto de este nuevo interés en capacidades individuales, como el trabajar en equipo, la comunicación, el liderazgo, la capacidad de aprender a aprender, resistencia bajo presión o la aplicación de saberes en la solución de problemas, entre otras, y partiendo de la premisa de que para "saber actuar" todo profesional debe integrar un repertorio de saberes relacionados con dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales, las Instituciones de Educación Superior están haciendo esfuerzos para contribuir a una formación profesional de mayor alcance, no restringida a la formación para "un empleo de por vida" y al desempeño en "un" puesto de trabajo, sino a facilitar la empleabilidad en áreas ocupacionales sujetas a condiciones de competitividad e innovación científico-tecnológica (Brunner 2005).

Actualmente los sistemas e instituciones de Educación en Chile son competitivas, responden a múltiples demandas y demuestran públicamente si cumplen su misión y objetivos, si actúan con eficacia y eficiencia, y si están en condiciones de satisfacer simultáneamente a las diversas partes interesadas: alumnos y sus familias, comunidad académica y científica, empresas, gobierno, medios de comunicación, opinión pública.

La búsqueda de la educación respondiendo a variables internacionales y nacionales ha tensionado el equilibrio entre abrirse al horizonte global y comprender lo propio, lo distintivo. *Por lo tanto, la inserción internacional y la educación están otra vez íntimamente vinculadas. Nuestra inserción internacional debe basarse en la productividad elevada, lo que significa tecnología, y, en consecuencia, aquella exige un sistema educacional no sólo eficiente sino que sirva al propósito de una inserción internacional por la vía de la productividad.*¹

1 MASSAD, CARLOS. "El Desarrollo y el desarrollo de la Educación Superior", en Tendencias del Desarrollo y Cambio en la Educación Superior, Ed. C.P.U., Santiago, 1991, p. 13.

La nueva economía² está fundamentada en el conocimiento y la información como bases de producción, elevando los conceptos de productividad y competitividad a objetivos centrales para el crecimiento económico de los países, aspectos que debe manejar el profesional egresado.

La globalización como escenario ha traído estos requerimientos a las universidades chilenas, sumándoseles, la necesidad de dar garantías a la sociedad civil de calidad en la formación, especialmente luego de diagnósticos de currículos saturados, poco actualizados, desvinculados de las profesiones concretas, alta deserción estudiantil y, académicos con escasas competencias pedagógicas.

III LOS ESCENARIOS POSIBLES PARA LAS UNIVERSIDADES

La complejidad de la globalización, la dificultad de pronosticar resultados certeros en educación superior, la inestabilidad de los mercados y la alta mutabilidad de los factores socio-culturales, han conducido a diversas entidades a elaborar escenarios posibles para planificar desarrollos estratégicos en educación superior³ y de esta forma hacerse cargo de los desafíos planteados en el punto precedente. Entre las tendencias futuras que plantea Havas (2006) para los escenarios ERIA, surgen dudas sobre si las universidades seguirán manteniendo el monopolio del conocimiento o si por el contrario surgirán nuevos "productores de servicio".

Seis son los escenarios pronosticados o posibles. Los tres primeros escenarios;

- a) "Tradición"; "Empresarial" y "Libre Mercado", tienen en común una dedicación de la universidad centrada en la educación de jóvenes que inician su formación superior. Difieren en su respuesta formativa y de medios: la Tradicional, mayoritariamente centrada en la universidad pública, con un mix docencia/ investigación, escasa diversificación y poca utilización de las TIC;
- b) Empresarial, circunscrita fundamentalmente a universidades públicas y privadas, con enfoque internacional, y uso de las TIC;
- c) De Libre Mercado que serán y son centros predominantemente privados y de alta especialización.

Los otros tres escenarios tienen en común el que prestan también atención a la educación de por vida, con enfoques alternativos; nacionales poco diversificados, o bien internacional y fuerte uso de las TIC, o agregando competencia y especialización.

En todo caso, CERI (Centre for Educational Research and Innovation de la OECD) ha decidido en los últimos años trabajar con sólo cuatro escenarios. Eliminan la respuesta tradicional y se combinan en uno sólo los escenarios "Empresarial" y "Libre Mercado". Con todo el CERI nos indica: *"Los escenarios seleccionados responden principalmente al predominio de los rasgos de internacionalización y redes ("Red Abierta"); a una preferencia por el servicio a la comunidad en*

2 Castells, M (2000). "La ciudad de la Nueva Economía". La Factoría web, 12. www.lafactoriaweb.es

3 Antonio Pulido Escenarios alternativos de futuro para las universidades Instituto L.R. Klein/ Centro Stone, UAM. Documento enero 2007/1 UNIVNOVA

que las universidades se localizan ("Sirviendo a las Comunidades Locales"); a una universidad pública renovada en sus métodos de gestión y abierta a ciertas reglas de mercado ("Nueva Gestión Pública"); o a un predominio de las instituciones surgidas para atender, con gran flexibilidad, a las demandas educativas en un ambiente de elevada competencia".

Estas posibilidades, escenarios posibles y la demanda por una educación centrada en el aprendizaje, han llevado a revisar los modelos de desempeño general en la educación superior.

Qué ha ocurrido en el caso de Chile.

IV LOS RESULTADOS PARCIALES

Al igual que Atkinson y Grosjean (2000) revisaron países, tales como, Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Nueva Zelandia, Suecia y Noruega, encontrando como relevante la tendencia a: tener productos medibles, más que a centrarse en los procesos; a separar la investigación de la enseñanza, a trabajar más por la cantidad que la calidad, a una devaluación de la docencia y redirigir recursos hacia la investigación, en Chile, se observa que ha proliferado menor colaboración entre académicos, distanciamiento de las unidades académicas respecto a la administración central, menor dedicación al trabajo con estudiantes, énfasis en relaciones y desempeños "funcionarios", todas consecuencias de la tendencia señalada.

Cabe recordar –como indican Reynolds (2000) y Sammons (1999)- que entre el 12% y el 15% de la varianza en los resultados individuales de los alumnos se debe a las instituciones educativas, y precisamente asociado a los estudiantes que poseen menor capital cultural. El fenómeno de la profecía autocumplida (Rosenthal y Jacobson, 1968) pone de manifiesto cómo las atribuciones que realizan los profesores y las expectativas de estos hacia el rendimiento académico de sus alumnos terminan modelando los resultados que obtienen. Varios resultados de investigaciones en Chile, especialmente en universidades que ingresan alumnos muy talentosos, pero que tienen altas tasas de reprobación y eliminación, denotan que los imaginarios y expectativas de los docentes sobre sus estudiantes son atribuciones que terminan racionalizando los resultados de rendimiento.

Algunas conclusiones de estudios internacionales demuestran que naciones con mayor igualdad social tienden a conseguir mejores resultados educacionales. Los sistemas educacionales en el mundo, particularmente en América Latina, están constantemente sometidos a procesos de reformas estructurales que suponen transformaciones a niveles macro y micro. Estas apuntan principalmente a contextualizar la enseñanza y los aprendizajes esperados en función de los cambios globales de las últimas décadas.⁴ En Chile, estas transformaciones se han caracterizado por los conceptos de calidad y equidad que inspiran las políticas que las guían.⁵ Llegando a la siguiente premisa, en lugar de esperar que nuestro país, se mueva hacia una distribución más igualitaria en el corto plazo, nuestra esperanza era ofrecer una educación de mejor calidad que vaya aumentando los puntajes y compensando

⁴ Cox, C., 1994

⁵ García Huidobro, 1999

las inequidades de origen sociofamiliar. Tal parece, que la efectividad de las instituciones educativas, depende de apropiados sistemas de gestión (Brunner, J.J., 2005), por ello, ha sido una variable fundamental en los procesos de acreditación.

Se debe advertir que los modelos de formación ideal o a la manera de recetas son poco eficientes e irreales (véase, por ejemplo, Johnson, Monk y Hodges, 2000; Johnson, Monk y Swain, 2000), por cuanto la situación, el entorno, la facticidad del entorno y su tejido de relaciones, hace imposible pensar en una implementación idéntica a aquellas que por exitosas son tomadas como modelos. Diversas investigaciones han demostrado que sólo en la medida que hay protagonismo y participación de los docentes, los modelos o reformas tienen posibilidad de implementarse y desarrollarse con éxito (véase, por ejemplo, Day, 2000; Klette, 2000; Villegas-Reimers y Reimers, 1996). En el caso chileno algunas de las transformaciones por decreto han sido un fracaso, en cambio, las más exitosas han sido levantadas desde la comunidad académica, fomentadas y apoyadas estructuralmente por las autoridades institucionales.

Deserción

En Chile, más del 50% de quienes se matriculan en la educación superior no concluyen. Esta situación genera inequidad en la permanencia, pues afecta mayoritariamente a los jóvenes más vulnerables y sus familias. Para el caso de los Institutos Profesionales (IP) esta cifra llega al 60%.

La investigación documental de Sebastián Donoso de la UTAL, abordó las buenas prácticas en materia de programas de retención estudiantil a Educación superior, explorando el caso estadounidense, en el que lleva más de tres décadas y el caso chileno de la USACH.

En su marco teórico revisan, las investigaciones y resultados de variados modelos, los que pese a su enfoque diverso, tienen como conclusiones que evidencian como factor principal la persistencia del estudiante, asociado a logros académicos previos, a la disciplina y al desarrollo de habilidades adaptativas y sociales. Otro factor recurrente y crítico es el pleno involucramiento de la familia en el apoyo.

Las prácticas de retención de mayor impacto coinciden en:

- Iniciativas para estudiantes de primer año tales como: seminarios, comunidades de aprendizaje de pares y docentes tutores, consejero estudiantil, articulación con la enseñanza secundaria.
- Mayor orientación académica a grupos vulnerables desde la enseñanza secundaria, entendida como trayectoria académica.
- Dispositivos de aprendizaje para estudiantes: técnicas de aprendizaje comprensivo, metodologías activas, cursos remediales.

Organizacionalmente las instituciones que muestran buenos resultados de retención se caracterizan por (Taylor Smith, Miller, Bermeo, 2009; Engle & Tinto, 2009):

- Una cultura centrada en los requerimientos del estudiante, innovadora, acogedora y colaborativa.
- Un liderazgo comprometido con los estudiantes vulnerables, con una organización y personal capacitado para atender a estos estudiantes.
- Una planificación estratégica que considera intervenir los contextos sociales y económicos de donde vienen los estudiantes, implementando actividades informativas en los Liceos, tendientes a disminuir la brecha.

Movilidad Social

Estudios nacionales han llegado a la conclusión que la élite ha ido desarrollando un sistema de relaciones sociales y de poder que delimita un sistema educacional exclusivo, en el que no se necesitan puntajes demasiado altos para ingresar a las universidades mejor calificadas. En cambio las familias de clase media con acumulación de tipo cultural, se ven relegadas a ingresos de educación superior menos reconocidas socialmente. En las familias de trabajadores se depende del rendimiento alto y el capital cultural acumulado.

La repitencia y la deserción de los estudiantes genera repercusiones de diversa índole, asociadas al desencantamiento de los estudiantes y sus familias, a conflictos de autoimagen y autoconcepto, a estrés, angustia y depresión, además con serias consecuencias en el endeudamiento de los grupos familiares (González, 2002).

La titulación oportuna

La información respecto de las tasas de titulación y duración real de los programas es escasa en nuestro país, recién con el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), se comienza a solicitar. Un primer estudio en el 2010 es el de Rolando, Salamanca & Rubilar, Duración Real de las Carreras y/o Programas: Descripción y Análisis de la Cohorte de Titulados y/o Graduados 2007.

González y Espinoza (2007) han clasificado las causas de la deserción en la educación superior en:

- a) externas, vinculadas a la condición socioeconómica del estudiante y su familia.
- b) propias del sistema o institucionales, el aumento de sectores vulnerables en la Educación Superior, hoy cerca del 70% son primera generación en la universidad y la representación de los quintiles de menores ingresos, aumenta la demanda de créditos, becas y programas de nivelación, caracterización, reconversión de la enseñanza, acompañamiento y retención.
- c) académicas, afectan al currículo y su arquitectura, como su flexibilidad, equilibrio entre teoría y práctica, articulación con el mundo laboral, trayectorias formativas que favorecen la equidad, mecanismos de selección y apoyo, calidad de la enseñanza universitaria,
- d) personales, tales como autoimagen, expectativas, creencias, motivación al logro, resiliencia, autorregulación, adaptación social y cultural.

El Estado chileno ha impulsado en uno de sus variados objetivos -vía MECESUP y Convenios de Desempeño- que las instituciones de educación superior hayan desarrollado instrumen-

tos para evaluar las competencias de sus estudiantes en relación al área de estudios por la cual optan, con la finalidad de derivar a los alumnos a programas o estrategias compensatorias y de apoyo al aprendizaje que favorezcan la retención y éxito académico.

Cabe recordar que el Programa MECESUP se inspiró en su primera etapa, en el Model Institutions for Excellence Program (MIE) apoyado por la National Science Foundation y en particular de la experiencia MIE llevada a cabo en la Universidad de Texas en El Paso, Estados Unidos.

Respecto de los tiempos de titulación, el promedio en universidades alcanza los seis años y medio; en los institutos profesionales, los cuatro años y medio; y en los centros de formación técnica, los tres años y medio. Las carreras que presentan el mayor tiempo de titulación corresponden a las áreas de agropecuaria (15,4 semestres), ciencias básicas (13,5 semestres), y tecnología (12,3 semestres). A nivel exclusivamente universitario, los programas con mayor tiempo de duración en la titulación de los estudiantes son derecho, ingeniería forestal, medicina veterinaria, agronomía e ingeniería civil (ocho años y medio).

En síntesis, la titulación oportuna de los estudiantes que ingresan a la universidad en un indicador de la calidad de los programas, en la medida que da cuenta de variables como: mecanismos de caracterización y nivelación de competencias de entrada; seguimiento de la situación académica de los alumnos; itinerarios formativos flexibles; prácticas de enseñanza innovadoras; procesos académicos rigurosos, todos factores que contribuyen a una formación de calidad.

En el ámbito social, son determinantes el ámbito familiar del estudiante, en especial el trabajo y nivel educacional de los padres, la valoración y expectativas educativas de los jóvenes, y el compromiso con metas personales. En el aspecto académico, la integración en el primer año es clave, el rendimiento en comparación con sus rendimientos previos, las interacciones positivas con pares y docentes que generan climas de aula positiva, y la participación en actividades extracurriculares que amplían su capital cultural y social que desarrolle la institución.

Planes de Estudio y Arquitecturas Curriculares

Los Planes de Estudio y sus correspondientes arquitecturas curriculares han sido diagnosticados largamente en el caso chileno, siendo desproporcionados para la formación de nivel de pregrado, con cargas académicas que superan las 60 horas de trabajo y hasta 90, como el caso de arquitectura en el estudio que se realizó en el MECESUP: AUS 0402 para 25 universidades, con exceso de contenidos y competencias, que no son requeridas para el ámbito laboral de quien se inicia en la profesión y además excluyen otros sí importantes para su formación, con exceso de prerrequisitos, sin articulación con el ámbito técnico y de postgrado, sin salidas intermedias, con nula vinculación al sistema escolar y espacios laborales, ausencia de explicitaciones en los programas de las dimensiones metodológicas y evaluativas.

Las prácticas docentes

Conviene evidenciar que ha existido un giro en la forma de concebir la identidad de la docencia, el docente ha dejado de ser el "técnico", para pasar a ser el profesional, experto en la enseñanza y la generación de climas de aprendizaje, capaz de investigar sobre su quehacer y construir saber pedagógico en redes de colaboración. Con todo este enfoque transferido a los procesos de formación como requisito de prácticas profesionales -como el de las tesis- ha contribuido a aumentar los tiempos de demora en las titulaciones, son excesivas en horas, con procedimientos evaluativos engorrosos como el portafolio, informes de práctica tipo tesis y defensas.

La gestión de la información

Tanto las experiencias locales como los antecedentes internacionales confirman la prioridad estratégica de contar con capacidades de gestión que conduzcan a desarrollarse desde sí mismos, activando un sistema de planificación y retroalimentación capaz de prever resultados expresados en índices de equidad, pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia y viabilidad.

Los programas de mejora

Los informes OCDE (2009) nos vienen reiterando que en el campo específico de la educación, las políticas públicas no sólo han tendido a reproducir, *"si no a incrementar, la segmentación social, ofreciendo a los sectores de menores ingresos una educación de peor calidad que la ofrecida a los estratos medios y altos. Son los sectores de menores recursos quienes, por situación estructural, desertan más, repiten y tienen inferiores resultados en las evaluaciones estandarizadas. Los sistemas educativos, que en el pasado fueron canales de movilidad social y vehículos de integración, se han convertido cada vez más en circuitos segmentados para pobres y ricos, generándose con ello un peligroso circuito de reproducción intergeneracional de la desigualdad"*, por lo mismo, que el establecimiento de indicadores de calidad y la entrega de resultados permanente, accountability, es una exigencia interna y una demanda externa a los programas que tienen por público objetivo a dichos sectores, que generalmente son las primeras generaciones en acceder a educación superior de pregrado y luego a procesos de formación continua y de postgrado. Las demandas descritas han interpelado a muchas universidades a iniciar ajustes curriculares bajo la dinámica de competencias y programas de docencia universitaria o didáctica en educación superior ad hoc, incluso convenios con universidades extranjeras que dictan postgrados en este campo, particularmente no sólo con la finalidad de responder a dichos requerimientos, sino porque los docentes han ido desarrollando una actitud crítica respecto de sus propias prácticas docentes y la necesidad de revisar y ajustar el currículo de formación.

Se han implementado currículo basado en competencias, procesos de acogida y acompañamiento del estudiante, tutorías de pares, centros de apoyo al desarrollo académico del estudiante, programas de entrenamiento, talleres o comunidades de aprendizaje docente bajo la perspectiva reflexiva y creativa, cuyos rasgos distintivos son: el énfasis en la práctica profesional, la capacidad de docente de resolver, decidir y crear formas de enseñanza que respondan a los contextos, mayor pertinencia y significación para los alumnos, un rol docente de mediador, en el cual el alumno es el protagonista de su aprendizaje.

Iniciativas de apoyo al docente

Buscan transformar las prácticas de enseñanza, de evaluación, las creencias y expectativas de los docentes, eliminando prácticas discriminatorias no intencionadas.

Este ámbito tiene un desarrollo menor y más resistido, las iniciativas incluyen seminarios, mesas redondas y talleres entre académicos y autoridades universitarias, programas de docencia universitaria tipo Diplomado e incluso postgrado.

En varias instituciones se han desarrollado Centros de Innovación Docente o de aseguramiento de la Calidad de la Docencia, cuya principal función es la de capacitar a los profesores con estrategias pedagógicas, diseño instruccional, planificación docente, uso de tecnología aplicada a contextos de enseñanza, y evaluar las prácticas de enseñanza, de aprendizaje y procedimientos evaluativos más reiterados.

Según los registros del MECESUP algunas de las universidades que cuentan con Centros de Desarrollo e Innovación Docente son: Universidad de Atacama; Universidad Austral; Universidad de La Frontera; Universidad Técnica Federico Santa María; Universidad de Magallanes; Universidad Católica de Chile; Universidad Católica de la Santísima Concepción; Universidad Católica de Temuco; Universidad de Chile; Universidad del Biobío; Universidad de Talca; Universidad Arturo Prat; Universidad Católica del Maule; Universidad Católica del Norte; Universidad de Concepción; Universidad Católica de Valparaíso; Universidad de Los Lagos; Universidad de Playa Ancha; Universidad de Los Lagos; Universidad de Tarapacá y Universidad de Valparaíso.

Recomendaciones para Iniciativas institucionales

Se puede señalar que en las experiencias desarrolladas en el país destaca:

- Primera prioridad enfocarse en el estudiante, contar con claros diagnósticos de las causas de deserción y socializar la información para la toma de decisiones.
- Las implementaciones iniciales o de tipo piloto pueden servir como aprendizaje en una primera etapa; sin embargo, para lograr resultados efectivos es importante apuntar hacia programas institucionales integrales y sistemáticos, evaluados permanentemente.
- Los programas deben ser adecuados al contexto y cultura de cada institución.
- Es importante ajustar o adecuar las políticas institucionales que apoyan la implementación de acciones.
- Programas o procesos de apoyo o nivelación de competencias considerados dentro de la carga académica del estudiante para no prolongar los estudios y tiempo de permanencia.

Finalmente, cabe citar a Levy (2002)

"Latin America's contemporary emphasis on accreditation and evaluation is welcome, indeed necessary (...) In any event, is important to avoid excess faith and over-reliance on any new tool. No system of evaluation will light a magic route to enhanced knowledge output. Instead, various kinds of evaluation must be coupled with various other means to achieve such output"

El actual énfasis de Latinoamérica por la evaluación y acreditación es bienvenido, de hecho, necesario (...). En cualquier caso, es importante evitar un exceso de confianza y dependencia respecto de cualquier nueva herramienta. Ningún sistema de evaluación iluminará una ruta mágica a mejores resultados en el conocimiento. En su lugar, varios tipos de evaluación deben combinarse con varios otros medios para lograr tales resultados" (Levy 2002).

En definitiva, si bien es cierto se advierten grandes progresos en los mecanismos de aseguramiento e innovación de la calidad de la Educación Superior en Chile, aún quedan muchos desafíos para superar la inequidad, pertinencia e ineficiencia del sistema.

V Referencias Bibliográficas

- Aguilar, J., Pacheco, J., Andrade, J., Vargas Gutiérrez, M., & Zetina, Q. (1992). Estudio sobre la validez concurrente del Inventario de Factores de Carrera en estudiantes de licenciatura. Documento inédito. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Allard, Raúl (2000) Políticas Públicas en Educación Superior en Chile: Contexto, Programas y Proyección. Revista de la Educación Superior Chilena. MECESUP, Santiago de Chile.
- Atkinson-Grosjean, T.J. and G. Grosjean (2000) "The Use of Performance Models in Higher Education: A Comparative International Review"; Education Policy Analysis Archives, Volume 8, Number 30.
- Atria, Raúl (2004) Estructura ocupacional, estructuras y clases sociales. CEPAL, División de Desarrollo Social, Serie de Políticas Públicas Nº 96.
- Banco Interamericano de Desarrollo (1998). Departamento de Desarrollo Sostenible. La educación como catalizador del progreso. La contribución del Banco Interamericano de Desarrollo.
- Beneitone y otros, (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final del proyecto Tuning América Latina. 2004-2007. Publicaciones Universidad de Deusto, España.
- Brunner, J.J. & Uribe, D. (2007) Mercados Universitarios, el nuevo escenario de la educación superior. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Brunner, J.J. (2005). Hacia una nueva política de Educación Superior. Corporación Expansiva. En Foco. 45.
- Braxton, J. M., Johnson, R. M. y Shaw-Sullivan, A. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. En Smart, J. C. (Ed) Higher Education Handbook of theory and research, Vol. 12. New York: Agathon Press.
- Canales, A. & De los Ríos, D. (2007). Factores Explicativos de la Deserción Universitaria. Calidad de la Educación, 26.
- Canales, De los Ríos y Letelier (2008) Comprendiendo la Implementación de Innovaciones Educativas Derivadas de Programas MECESUP y CNAP para Ciencia y Tecnología. Santiago de Chile: CICES-Universidad de Santiago de Chile.
- Catalano, A. M., Avolio de Cols, S., Sladogna, M. (2004). Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: BID/Fomin, Cinterfor.
- CINDA (2006) Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina, Santiago de Chile.
- CINDA (2007) Educación Superior en Ibero América UNESCO, Santiago de Chile.

- CINDA [Centro Interuniversitario de Desarrollo] (2011a). Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011, Santiago de Chile, RIL Editores.
- CINDA [Centro Interuniversitario de Desarrollo] (2011b). Los procesos de aseguramiento de la calidad en América Latina, texto presentado en el Seminario Latinoamericano Proyecto Alfa, "Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria", Buenos Aires.
- Colmenares, Mercedes y Delgado, Flor (2008). Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. XIV, N°3.
- Cox, C. (1994). Las políticas de los años noventa para el sistema escolar. Santiago de Chile: CEPAL.
- Day, C. (2000). „Stories of change and professional development: The costs of commitment., en C. Day, A. Fernández, T. E. Hauge y J. Moller (eds.), *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*, Londres,
- Donoso, S. & Cancino, V. (2007). Caracterización Socioeconómica de los Estudiantes de Educación Superior. *Calidad en la Educación*, 26.
- Donoso, Sebastián, y Schiefelbein, Ernesto (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, N° 1.
- Donoso, S (2009) Economía política del financiamiento de los estudios universitarios en Chile: (1980-2010): Debate de sus fundamentos. *Revista Innovar*, Número especial de Educación.
- Donoso, S. (2008) Políticas e instrumentos de financiación de estudios universitarios: encrucijadas para el diseño de sistemas de financiamiento sustentables. *Ensayo*, vol.16.
- Engle, J. y V. Tinto (2009) *Moving Beyond Access, college success for low income first generation students* The Pell Institute.
- Donoso, Sebastián (2010) Retención de estudiantes y éxito académico en la educación superior: análisis de buenas prácticas. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca. Chile
- Engle, J. y V. Tinto (2009) *Moving Beyond Access, college success for low income first generation students* The Pell Institute.
- Fernández D. (2009). Cambio de paradigma en la gestión de instituciones de educación superior. Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias EDICIONES CNA-CHILE Gráfica LOM Diciembre.
- Friedman, M. (1975). Bases para un desarrollo económico. Fundación de estudios Económicos. Editorial Universitaria. Chile.
- García-Huidobro, Juan Eduardo, C. Cox, (1999) *La Reforma Educacional Chilena: 1990-1998. Visión de conjunto*, en J.E.García-Huidobro (ed). *La reforma educacional Chilena*, Editorial Popular, PROA, España.
- Giddens, Anthony (2007). *Consecuencias de la Modernidad*. Alianza Editorial.
- González, L.E. y D. Uribe (2002) Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior Chilena. Consideraciones sobre sus implicancias. *Calidad de la Educación*, 2 ° semestre.
- González, L. E. y O. Espinoza (2007). *Calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe: concepto y modelos*, Caracas, IESALC-UNESCO.

- González y Espinoza (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la educación superior*. Vol. XLI (2), No. 162, Abril - Junio de 2012
- Hallak, Jacques y Poisson, Muriel (2010). *Escuelas corruptas, Universidades corruptas ¿qué hacer?* IIPE-UNESCO.
- Havas, A. (2006). "Futures of Universities": Second International Seminar on Future-Oriented Technology Analysis: Impact of FTA Approaches on Policy and Decision Making. Sevilla, septiembre.
- Himmel, Erika (2002). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. *Revista Calidad de la Educación*, segundo semestre de 2002. Santiago: Consejo Superior de Educación.
- Johnson, S., M. Monk y M. Hodges (2000), .Teacher development and change in South Africa: A critique of the appropriateness of transfer of northern/western practice., en *Compare*, 30(2).
- Johnson, S., M. Monk y J. Swain (2000), .Constraints on development and change to science teachers. Practice in Egyptian classrooms., en *Journal of Education for Teaching*.
- Kells, H.R. (1993) *Autorregulación Universitaria en Chile*. Santiago de Chile.
- Klette, K. (2000), .Working-time blues: How Norwegian teachers experience restructuring in education., en C. Day, A. Fernández, T. E. Hauge y J. Moller (eds.), *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*, Londres, Falmer Press.
- Latorre, C.L., L. González, O. Espinoza (2009) *Equidad en la Educación Superior*. Catalonia, Santiago.
- Levy, Daniel (2002) *Latin America's Tertiary Education: Accelerating Pluralism*. Paper presented at the seminar Higher Education and Science Technology in Latin America and the Caribbean: Responding to Expansion and Diversification. Fortaleza, Brazil.
- Massad, Carlos. (1991). "El Desarrollo y el desarrollo de la Educación Superior", en *Tendencias del Desarrollo y Cambio en la Educación Superior*, Ed. C.P.U., Santiago.
- Mertens L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- MINEDUC (2009) *Informe sobre Retención de Primer año de las carreras Cohorte de Ingreso 2007*. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. División de Educación Superior. Ministerio de Educación. Chile.
- OECD (2004) *Reviews of National Policies for Education: Chile*.
- OCDE. (2009). *La educación superior en Chile*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, París.
- PNUD (2005) *Expansión de la Educación Superior en Chile: Hacia un Nuevo Enfoque de la Equidad y Calidad*. PNUD: Temas de Desarrollo Humano Sustentable # 10.
- Pulido, A. (2007). *Escenarios alternativos de futuro para las universidades* Instituto L.R. Klein/ Centro Stone, UAM. Documento 1 UNIVNOVA.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B.P.M., Scheerens, J. y Townsend, T. (2000). "An Introduction to School Effectiveness Research". En C. Teddlie y D. Reynolds (eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Rodríguez, C. Donoso G., Zunino, (1982) *Deserción y cambio de carrera en la Universidad de Chile*. División Estudios, Servicio de Selección y Registro de Estudiantes, Universidad de Chile, Monografía N° 14, Santiago de Chile.

- Rodríguez-Ponce, E. y Pedraja-Rejas, L. (2009): "Dirección estratégica en universidades: un estudio empírico en instituciones de Iberoamérica" en *Interciencia*, Vol. 34, N° 6.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Salamanca, J. y Rubilar, J. (2010) "Duración Real de las Carreras y/o Programas. Descripción y Análisis de la Cohorte de Titulados y/o Graduados 2007". Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) de la División de Educación Superior del MINEDUC.
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness. Coming of Age in the Twenty-First Century*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.
- Taylor Smith, Ch., Miller, A. & A. Bermeo. (2009) Bridging the gaps to success, promising practices for promotion and transfer among low-income and first generation student's an in-depth study at six exemplary community college in Texas.
- Villegas-Reimers, E. y F. Reimers (1996), .Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world, en *Prospects*, 26(3).
- Weinstein, C., Powdrill, L., Husman, J., Roska, L., & Dierking, D. (1998). Aprendizaje estratégico: Un modelo conceptual, instruccional y de evaluación. In S. Castañeda (Ed.), *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de las ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el siglo XXI*. México, DF: Porrúa-UNAM.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

Fuentes Cibergráficas:

- Castells, M (2000). "La ciudad de la Nueva Economía". La Factoría web, 12. www.lafactoriaweb.es
- National Center For Education Statistics, <http://nces.ed.gov>
- Center For The Study Of Student Retention, <http://www.cscsr.org/>
- University of ULSTER, <http://staffdev.ulster.ac.uk/index.php?page=pre-entry>.
- University of Kent, <http://www.ncsu.edu/felderpublic/Columns/Perry.html>
- Center For Enrollment Research, Policy And Practice, <http://www.usc.edu/programs/cerpp/index.html>