



Estrategias de retención de primer año en universidades estatales entre 2010-2014 y el fortalecimiento del modelo organizacional

Trabajo de fin de estudios para obtener del grado de Magíster en Política Educativa en la Universidad Alberto Hurtado

Estudiante: *Marjorie Paz Cuello Araya*

Profesor Guía: *Ricardo Carbone Bruna*

Santiago, enero de 2018

Estrategias de retención de primer año en universidades estatales entre 2010-2014 y el fortalecimiento del modelo organizacional

First -year university student retention strategies for 2010-2014 at state universities and improvements to the organizational model

Marjorie Cuello Araya

RESUMEN

El presente artículo, es una sistematización y descripción de las estrategias de retención institucional de primer año de las universidades estatales, y su relación con los modelos de retención que han sido revisados en la literatura especializada. El objetivo principal es poder articular un análisis que permita describir y sistematizar las estrategias de retención que utilizan las universidades estatales y delinear algunas proyecciones de investigación sobre este tema en torno a los distintos modelos de retención. Nuestra investigación se hizo a través de análisis de casos seleccionados, cruzando el puntaje promedio de cada institución en la Prueba de Selección Universitaria y el porcentaje de retención presentado para el periodo 2010-2014. Se muestra cómo las instituciones analizadas han encaminado planes de desarrollo estratégico a cumplir objetivos de retención, y veremos cuál es el modelo de retención con mayor presencia en las instituciones estatales.

Palabras claves: Estrategias de retención, educación superior, universidades estatales, retención.

ABSTRACT

The present article is an describe and systematize of the first year institutional retention strategies of the state universities and its relation with the retention models that have been reviewed in the specialized literature. The main objective is to be able to articulate an analysis that allows to describe and systematize the retention strategies used by state universities and to outline some research projections on this subject around the different models of retention. Our research will be done through analysis of selected cases, crossing the average score of each institution in the University Selection Test and the percentage of retention presented for the period 2010-2014. We will see how the analyzed institutions have directed strategic development plans to meet relevant retention objectives and we will see which is the model of retention with greater presence in the state institutions.

Key words: Retention strategies, higher education, state universities, retention..

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior ha sido objeto de análisis y estudio durante muchos años. Las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011, despertaron una nueva ola de investigaciones respecto de sus características, enfocadas en la desigualdad y en el acceso como derecho del mérito académico de los estudiantes.

Distintas investigaciones han puesto sobre la mesa la discusión respecto de la responsabilidad institucional, tanto del Estado como de las universidades, en promover oportunidades igualitarias para el derecho a la educación. Sin embargo, estas investigaciones están cruzadas por la falta de sistematización de información, datos e indicadores, que permitan un análisis objetivo y sistemático de la educación superior.

El presente artículo pretende poner énfasis en un tema específico de la educación superior, la retención de los estudiantes por parte de las instituciones, en nuestro caso, del Estado, en el inicio de su trayectoria estudiantil. El objetivo principal es articular un análisis que permita describir y sistematizar las estrategias de retención que utilizan las universidades estatales.

La temática de la retención adquiere importancia en el contexto de nuestro sistema de universidades estatales, debido a la dependencia económica que tienen estas instituciones respecto de la permanencia de los estudiantes en su trayectoria educativa. Igualmente, esto se transforma en un elemento relevante para el Estado que financia beneficios económicos para los estudiantes, recursos que se desaprovechan cuando estos desertan, siendo un costo relevante para el presupuesto nacional.

En primer lugar, daremos una mirada a la situación general de la educación superior de América Latina, donde observaremos los distintos cambios de los que ha sido protagonista desde los años sesenta a la actualidad. En segundo lugar, veremos algunas características nacionales para el mismo periodo, haciendo énfasis en las características de las universidades estatales, las cuales son parte central de nuestro estudio, debido a la relevancia histórica de éstas en el sistema educativo chileno, además, de la importancia que han adquirido en el debate del proceso de reforma educacional de los últimos años. En tercer lugar expondremos la metodología utilizada para seleccionar casos de estudio que nos permitan hacer una descripción más específica de la situación de las instituciones del Estado. Se trabajó con una regresión lineal realizada con los puntajes promedio de ingreso de la Prueba de Selección Universitaria y el porcentaje de retención de las instituciones estatales para definir cuáles eran los casos que, a cierto puntaje, mostraban una tasa de retención atípica.

Finalmente, comentaremos los principales hallazgos de la investigación en base a las políticas de retención aplicadas por las instituciones estatales y cómo esto está relacionado con la evolución del sistema y los distintos modelos de retención observados.

2. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Durante el siglo XX en América Latina se vivieron cambios contundentes respecto a la economía, la política y el Estado. Desde la perspectiva económica, terminando la década de los años 60, se comienza a percibir el fracaso del modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI) que, por más de veinte años, había marcado la pauta del crecimiento y la inversión en la mayoría de los países de América Latina.

A nivel de políticas públicas se experimentaron cambios en torno a cómo el Estado participaba en el aseguramiento de derechos sociales, en un modelo de mercado que propició la privatización de algunos áreas como la educación (Harvey, 2007). Así, la expansión del sistema terciario se da de la mano con el crecimiento de instituciones privadas lo que se denomina *capitalismo democrático* donde, a su vez, se consolida el sistema como uno de provisión mixta, es decir, de financiamiento público y privado (Brunner, 2016)

Las crisis económicas nacionales en el continente tuvieron como consecuencia la restricción de financiamiento público (Fernández de Morgado, 2009) lo cual tuvo como consecuencia que el Estado dejara de ser el proveedor monopólico de educación superior (Fernández, 2012; Brunner, 2014). Por otro lado, a inicios de los años 90, se incrementa la demanda por educación superior debido a las altas tasas de retorno que presenta contar con un título profesional (Espinoza, 2015), además del incremento de los sectores medios que demandan educación terciaria (Brunner, 2016). Dicha demanda se absorbe mediante la creación de nuevas instituciones de educación superior (Fernández, 2012) lo cual, a nivel regional, tiene como consecuencia, el aumento de la provisión de instituciones de carácter privado, debido a la poca capacidad que tienen las instituciones del Estado de absorber este aumento de matrícula. En este contexto, según José Joaquín Brunner, encontramos una educación terciaria con predominio de la provisión privada, con universidades públicas cuya función es principalmente docente, instituciones donde no se han producido reformas de magnitud en el gobierno y gestión de las universidades a diferencia de otros países OCDE y no se han utilizado nuevos instrumentos de financiamiento sino que se mantienen los subsidios institucionales no condicionados asegurados mediante presupuesto (Brunner, 2015).

En este contexto, a pesar de la falta de información sistematizada, la preocupación por el acceso, permanencia y éxito en la educación superior son temas que se han puesto como centralidad en la agenda de distintos países. Temas como la retención de los estudiantes en el sistema, la inequidad en el acceso y la titulación oportuna se han resuelto de manera parcelada, siendo prioritario, a partir de los desafíos propuestos por la UNESCO, que denomina el acceso equitativo a la educación superior como un problema relevante. Según Espinoza y González, el tratamiento de estos temas depende principalmente del tipo de sistema de educación superior en cada país. Mientras algunos optan por el acceso irrestricto, como Argentina y Uruguay, donde la preocupación es principalmente la titulación o egreso de los estudiantes, en otros países de sistema mixto, es decir, sistemas donde existe un sistema de acceso y selección a la educación superior, una vez dentro de

esta el estudiante está liberado de pago, este es el caso de República Dominicana, donde el problema principal también es la titulación o graduación de los estudiantes. Chile, en particular se clasifica dentro de los sistemas selectivos de educación superior, donde el acceso no es irrestricto y además existe financiamiento privado, desde las familias, a las instituciones, incluidas las pertenecientes al Estado (Espinoza y González, 2010). Es en este tipo de modelo, donde podemos incluir a Brasil y México, donde la preocupación reside de manera desigual, en términos de política pública, en acceso, retención y titulación, siendo parte de un complejo entramado de variables e indicadores que se cruzan entre sí. Es decir, no necesariamente mejorar la retención tiene un impacto en la titulación o no necesariamente una mejor titulación implica que las instituciones hayan tenido una mejor retención en el proceso educativo.

Este crecimiento desregulado resulta en la fragmentación del sistema, expresada en el surgimiento masivo de instituciones, privatización y heterogeneidad en cuanto a niveles de calidad (Ball & Youdell, 2007; Fernández & Coppolla, 2013; Brunner, 2014). Dentro de este contexto, distintas políticas buscan hacerse cargo de estos panoramas, según el contexto de cada país (Brunner & Villalobos, 2014) a partir de un periodo de *“masificación experimentado por los sistemas nacionales, con el tránsito del acceso de élite al acceso masivo y ahora, ya en varios países de la región iberoamericana, al acceso universal”* (Brunner y Ferrada, 2011), lo cual es una tendencia a nivel mundial, no solo con el crecimiento poblacional sino debido a la complejización de las necesidades y mercados laborales (Altbach et al., 2009). En este contexto, el tema de la retención se vuelve relevante respecto de cómo, más allá de la lógica meritocracia, es posible entregar educación universitaria que sea para los jóvenes más atractiva que la vida fuera de ella o sin un título profesional.

3. EL CONTEXTO NACIONAL

Nuestro país no es ajeno al contexto latinoamericano en general, para Menéndez la educación superior chilena pasa de un largo tramo fundacional republicano desde 1842 a uno de profundo cambio y reforma en la década del 60 y 70.

“este periodo de reforma se dio en un contexto de cambio político que impactó a las universidades en sus modelos de gobierno, sentó bases para la investigación, aumentó los recursos públicos y expandió la matrícula a niveles mucho más elevados que el periodo anterior” (Menéndez, 2014: 135)

Al presente, la oferta de matrícula es cubierta tanto por universidades privadas y universidades pertenecientes al Estado. Dentro de esta oferta, existen universidades que se agrupan en el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) que fue creado en 1956 y, hasta 1980, congregaba a las dos Universidades del Estado existentes hasta entonces, junto con sus numerosas sedes regionales, y a seis universidades privadas, pertenecientes a la Iglesia Católica o a Corporaciones de Derechos Público (Donoso, Donoso T & Frites, 2013; CRUCH, s/f). A partir de la reforma universitaria de 1981 el

CRUCH pasó a estar conformado por 16 universidades estatales y 9 universidades privadas-tradicionales¹ las cuales representan el 26% de la matrícula de pregrado. (CNED, 2015).

Durante la década del 60 en específico, la demanda educacional, tanto a nivel secundario como terciario, aumenta debido a las políticas específicas de alfabetización e integración de los sectores marginados de la sociedad (Pérez, 2013). Esto permite que el sistema avance hacia el *umbral* de la masificación donde “*la matrícula creció desde alrededor de 25.000 estudiantes matriculados en 1960 a 56.000 en 1967 y se empina hasta 146.000 en 1973*” (Brunner, 2015:28-29). Sin embargo, este crecimiento se detiene y retrocede luego de la intervención de la dictadura en las instituciones, disminuyendo la matrícula paulatinamente hasta la reforma de 1981, año donde según Brunner, inicia un aumento gradual de la matrícula hasta el final de la década, donde aumenta a 230.000 alumnos, impulsado, principalmente por la creación de universidades autónomas de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado que permite diversificar la oferta (Brunner, 2015). Luego, en el año 2007 se genera un crecimiento explosivo de la educación superior en general y de las universidades en particular, alcanzando los 763.000 estudiantes y superando el millón de personas a partir del año 2012 (Brunner, 2015; Pérez, 2013)

A su vez, en la misma década, se comienza a implementar un nuevo sistema de acceso a la universidad a través de una prueba estandarizada, la Prueba de Aptitud Académica (PAA) a partir de 1966 y tenía como objetivo principal equilibrar el ingreso a la educación superior (Grassau, 1966). Anterior a la implementación de esta prueba las instituciones seleccionaban a través del “Bachillerato” que era de distinta composición en cada universidad, lo cual no presentaba criterios estandarizados para la selección (Donoso, 1998). La PAA dotaba de homogeneidad el ingreso a la educación superior en un contexto de demanda social en su apertura a la sociedad debido al crecimiento que se da en la matrícula del sector secundario luego de la reforma educacional de 1965 (Donoso, 1998).

El principal objetivo de tener un sistema único de admisión universitaria era que todos los estudiantes tuvieran igualdad de oportunidades para ingresar a la educación superior y que las instituciones pudiesen captar los mejores puntajes, con el objetivo de captar mayores recursos a través del Aporte Fiscal Indirecto² (Donoso, 1998).

Durante la década del 80 la intervención militar provocó un cambio sustantivo en las instituciones de educación superior lo cual derivó en un cambio en la composición de su matrícula, produciéndose un crecimiento sostenido en esta, acompañado por el aumento en el número de instituciones (Espinoza & González, 2015; Brunner, 2014; Brunner, 2015).

¹ Se entiende por Universidad “tradicional” aquellas que son corporaciones de derecho Público creadas por decreto en 1981 y que reciben financiamiento estatal y son partícipes de fondos exclusivos para universidades del CRUCH

² Los recursos por concepto de AFI se entregaban proporcionalmente en función de la cantidad los 27.500 altos puntajes que lograban captar las instituciones en el proceso de admisión. El AFI es eliminado en el año 2016 y luego repuesto en 2017 en el proceso de reforma a la educación superior del Gobierno de Michelle Bachelet.

Se modifica la composición del sistema universitario y se incorporan los Centros de Formación Técnica e Institutos profesionales, lo cual hace que el sistema se complejice en nivel de oferta (Donoso, Donoso T & Frites, 2013). Según Espinoza, la demanda por educación superior desde los años 90 hasta ahora se ha triplicado (Espinoza, 2015), aumentando la cobertura neta de educación superior entre 1980 y 2013 de un 8% a un 46% en ese período (Espinoza & González, 2015) sin embargo, uno de cada dos estudiantes en países como Chile, asiste a la educación superior privada (Brunner, 2014) lo cual es un ejemplo de cómo la matrícula en las universidades ha crecido y la educación universitaria se ha convertido en una opción real luego de la educación secundaria.

En este contexto de crecimiento y masificación se hace necesario crear un marco regulatorio que ponga sobre la mesa el aseguramiento de la calidad de la educación superior, para esto se crea el año 2006 la Comisión Nacional de Acreditación (Ley N° 20.129, 2006). En este marco, las instituciones entregan un informe de autoevaluación³, que permite evaluar la capacidad que tienen las instituciones de cumplir sus planes estratégicos y proyecciones en el sistema de educación superior.

Actualmente nos encontramos en un proceso de reforma educacional y en 2016 se ingresó un proyecto de ley que dentro de sus contenidos pretende modificar el sistema de acreditación, aun así, es importante evidenciar que este proyecto considera la retención institucional como un factor relevante dentro de la calidad de las instituciones e, incluso, uno de los requisitos para optar al financiamiento entregado por el estado, de diversas formas, es la implementación de políticas que permitan asegurar la permanencia de los estudiantes en las instituciones (MINSEGPRES, 2016)

Además, se han implementado modificaciones en el sistema de admisión universitario. En el año 2003 se termina con la aplicación de la PAA, cambiando el instrumento a una Prueba de Selección Universitaria (PSU), fortaleciendo un Sistema Único de Admisión (SUA) para las instituciones del Estado. Sin embargo, actualmente el ingreso a las universidades tiene dos opciones, “por una parte, se tiene un conglomerado de instituciones selectivas que definen un conjunto de reglas y procedimientos compartidos por los cuales se rigen y que están expresados en el Sistema Único de Admisión. Por otro, un conjunto de instituciones de naturaleza privada, autónomas en la definición de sus procesos de admisión” (Rodríguez y Padilla, 2016: 314). El SUA da como resultado un puntaje de ingreso a las instituciones que consideran la calificación obtenida en las pruebas obligatorias⁴, las optativas⁵ y las notas de educación media.

El sistema de admisión y el puntaje que logran los estudiantes en este ha reflejado no solo las brechas del sistema escolar sino también se ha transformado en un predictor de

³Las instituciones entregan diversas estadísticas respecto del desempeño institucional y compromisos a cumplir en el periodo de acreditación. Dentro de las estadísticas que deben consignar las universidades existe un ítem específico para el “porcentaje de alumnos retenidos por cohorte según progresión académica” (CNA, 2014: 26)

⁴ Lenguaje y Matemáticas.

⁵ Ciencias (Biología, Física y Química) o Historia.

la trayectoria académica de los estudiantes y su éxito en la educación superior (Rodríguez y Padilla, 2016). Para Espinoza y González mientras menor sea el puntaje PSU menores son las posibilidades de los estudiantes de permanecer en las universidades, un ejemplo de esto es que para la cohorte de primer año de 2019, los estudiantes que obtuvieron más de 800 puntos en la PSU presentan un 95,3% de retención, mientras que los estudiantes que ingresaron con menos de 475 puntos presentan un 68,1% de retención de primer año (Espinoza & González, 2015)

A su vez, la procedencia de los estudiantes desde la educación escolar⁶ también influye en la predicción de su permanencia en la educación superior, donde la educación media técnico profesional presenta una mayor tasa de deserción que la educación media científico-humanista (Espinoza & González, 2015)

3.1 Las Universidades Estatales

En el contexto de las instituciones universitarias existen diferencias de comportamiento de la retención entre las universidades privadas, tradicionales y estatales. En el presente apartado nos concentraremos en la caracterización de las universidades del Estado con el objetivo de describirlas particularmente en el contexto de la educación universitaria a nivel nacional y cómo las políticas de retención institucional se expresan o no dentro de ellas.

Actualmente existen 18 universidades estatales, de las cuales dos fueron creadas en el marco de la Reforma Educacional impulsada por el Gobierno de Michelle Bachelet, por tanto, no registran matrícula 2016, ya que su primera generación ingreso el presente año.

En este escenario, las instituciones estatales representan el 14,4% de la matrícula total de pregrado del sistema (CNED, 2016). En el caso de la matrícula de primer año, las estatales representan el 12,3% para el 2016 (CNED, 2016). En la Tabla 1 podemos ver cómo se comporta la matrícula de las instituciones estatales para el año 2016 y como de los porcentajes totales de matrícula total en el territorio nacional.

Tabla 1: Características Generales de las Universidades Estatales

Universidad	Matrícula 2016	Matrícula 1º Año 2016
De Tarapacá	7.882	1.916
Arturo Prat	13.019	4.592
De Antofagasta	6.965	1.893
Atacama	6.887	2.358
De La Serena	7.084	1.758
De Playa Ancha	5.746	1.486
De Valparaíso	14.894	3.497
De Santiago	21.240	4.655
Tecnológica Metropolitana	8.219	2.254

⁶ Municipal, Particular o Subvencionada

De Chile	30.480	6.399
Metropolitana de Ciencias de la Educación	4.554	1.068
De Talca	9.674	1.998
Del Bio Bio	11.060	2.325
De La Frontera	9.539	2.231
De Los Lagos	5.843	2.340
Magallanes	4.492	1.581

Fuente: Elaboración propia con datos de matrícula del Consejo Nacional de Educación (CNED: 2016)

Podemos observar que la matrícula está concentrada en las instituciones estatales de la Región Metropolitana, en segundo lugar en la región de Valparaíso y en tercer lugar en la región de Tarapacá. En el caso de los ingresos de primer año 2016 la matrícula se comporta de igual manera.

Tabla 2: Acreditación de las Universidades Estatales

Universidad	Años acreditación	Áreas Acreditadas ⁷
De Tarapacá	5	Investigación Vinculación con el medio
Arturo Prat	3	Vinculación con el medio
De Antofagasta	4	Vinculación con el medio
Atacama	4	Investigación Vinculación con el medio
De La Serena	4	Vinculación con el medio
De Playa Ancha	5	Vinculación con el medio
De Valparaíso	5	Investigación Vinculación con el medio
De Santiago	6	Investigación Vinculación con el medio Docencia de posgrado
Tecnológica Metropolitana	3	Vinculación con el medio
De Chile	7	Investigación Vinculación con el medio Docencia de posgrado

⁷ Existen áreas de acreditación que son obligatorias referidas a Gestión institucional y Docencia de Pregrado, es decir, cuando una institución se acredita debe hacerlo en esas dos áreas como mínimo. Las áreas presentes en la tabla son las áreas optativas, es decir, aquellas que la institución decide fomentar y presentar en el proceso de acreditación para ser evaluadas.

Metropolitana de Ciencias de la Educación	4	Docencia de posgrado
De Talca	5	Investigación Vinculación con el medio Docencia de posgrado
Del Bío Bío	5	Investigación Vinculación con el medio
De La Frontera	5	Investigación Vinculación con el medio Docencia de posgrado
De Los Lagos	3	Vinculación con el medio
Magallanes	4	Investigación Vinculación con el medio

Fuente: Elaboración propia con datos de Acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación⁸.

El proceso de acreditación institucional es llevado a cabo por la Comisión Nacional de Acreditación, organismo autónomo, creado por la ley 20.129 del año 2006 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Le corresponde generar información que permita identificar, recolectar y difundir antecedentes que permitan gestionar el sistema y asegurar su calidad. Le corresponde el licenciamiento de programas e instituciones, además, mediante el proceso de acreditación, las garantías de calidad de las instituciones de educación superior. El objetivo del proceso de la acreditación es *“evaluar el cumplimiento de su proyecto corporativo y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad, así como propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo (Ley N° 20.129, 2006: 7)*

Como vemos en la tabla 2, la situación de acreditación de las instituciones estatales también es diversa⁹. Al observar la acreditación por áreas optativas observamos que solo cuatro universidades logran estar acreditadas en las tres áreas, llegando a las cinco áreas posibles de acreditar, (Universidad de Santiago, Universidad de Chile, Universidad de Talca y Universidad de La Frontera) lo cual se condice con los años de acreditación, es decir, entre cinco y siete años.

Uno de los ítems del informe de autoevaluación para el proceso de acreditación que deben entregar las instituciones, como señalamos más arriba, tiene que ver con la capacidad de retener a los estudiantes a lo largo del proceso académico. Para lograr lo anterior las universidades han desarrollado distintos programas asociados a suplir las necesidades de los estudiantes con el objetivo de que no deserten. En la Tabla 3 podemos encontrar una

⁸Disponible el 2 de marzo de 2017 en: <https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/UNIVERSIDADES-ACREDITADAS-2016.aspx>

⁹La mayor parte de las instituciones se concentra entre los cuatro y cinco años de acreditación, mientras que solo dos de ellas (Universidad de Santiago y Universidad de Chile) supera esa media, teniendo seis y siete años de acreditación respectivamente. Polémico ha sido el caso de tres universidades que cuentan con solo tres años de acreditación (Universidad Arturo Prat, Universidad Tecnológica Metropolitana y Universidad de los Lagos) no alcanzando el mínimo estipulado en la reforma educacional para recibir beneficios del Estado.

descripción de los programas económicos, académicos y de otra índole que cumplen con esta orientación.

Sin embargo, es relevante observar que la información otorgada por las instituciones de forma pública, son pocos los programas de apoyo académico a los estudiantes, siendo en su mayoría programas relativamente nuevos, como es el caso de la Universidad de Valparaíso, por lo cual es difícil medir su impacto o programas que son parte de políticas institucionales delegadas a las Facultades y los recursos que estas puedan invertir en ello, como por ejemplo, la Universidad de Chile. Estos beneficios de apoyo académico responden a iniciativas de las instituciones, con o sin recursos del estado, mediante fondos públicos concursables, por tanto, son beneficios a los que optan solo los estudiantes que ingresan a instituciones que cuenten con estos servicios complementarios.

Es interesante observar el caso de algunas instituciones que ofrecen becas de residencia o tienen directamente hogares estudiantiles que permiten que los estudiantes que provienen de distintas regiones puedan contar con una mejor situación para permanecer en el programa que eligieron.

Tabla 3: Becas y Créditos del Estado

Becas ¹⁰	Créditos ¹¹
Gratuidad	Fondo Solidario de Crédito Universitario
Bicentenario	Con Garantía Estatal
Juan Gómez Millas para extranjeros	
Excelencia Académica	
Estudiantes en situación de discapacidad	
Nuevo Milenio	
Articulación	
Reubicación de alumnos Universidad del Mar	
Apoyo al Norte Grande y los Cerros de Valparaíso	
Juan Gómez Millas	
Puntaje PSU	
Hijos de profesionales de la Educación	
Reparación	
Excelencia Técnica	
Vocación de Profesor (Pedagogía o Licenciatura)	
Reubicación estudiantes de la Universidad del Mar ¹²	

¹⁰ Información entregada por MINEDUC, disponible el 15 de marzo de 2017 en: <http://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas/becas-de-arancel> y en <http://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas/becas-complementarias>

¹¹ Información entregada por MINEDUC, disponible el 15 de marzo de 2017 en: <http://portal.beneficiosestudiantiles.cl/becas/creditos-de-educacion-superior>

¹² Esta beca se otorga entre los años 2013 y 2017.

Beca de Alimentación de Educación Superior	
--	--

Fuente: Elaboración propia con información del MINEDUC¹³

En la lógica de los beneficios estudiantiles otorgados por el Estado, estos se dividen en tres categorías de acuerdo con el MINEDUC. En primer lugar encontramos las becas de arancel, las cuales son mayoritarias, y están destinadas a cubrir el arancel de referencia¹⁴ de las carreras, con excepción de la Beca Vocación de Profesor que cubre el total del costo de la carrera, es decir, llega a cubrir el arancel real y el costo de la matrícula y la Beca para Hijos de Profesionales de la Educación, la cual cubre un monto de \$500.000 del total del Arancel.

En segundo lugar, encontramos una categoría de Becas Complementarias, donde se incluye la Beca de Alimentación de Educación Superior¹⁵, asociada a la obtención de Becas de Arancel, la cual consiste en un aporte económico mediante una tarjeta en convenio con una compañía de servicios de comida y administración de instalaciones lo cual permitiría a los estudiantes cubrir la necesidad de alimentación fuera de sus hogares, lo cual no solo posibilita a los estudiantes un mejor rendimiento sino también, una preocupación menos al momento de decidir estudiar en el sistema universitario. Una segunda beca complementaria, que puede o no estar asociada a otro beneficio, es la denominada “beca de mantención” la cual es un aporte monetario directo al estudiante para gastos de transporte o materiales de estudio y que tiene como objetivo alivianar la carga financiera de cada programa.

En tercer lugar, los beneficios estudiantiles incluyen los créditos, los cuales tienen distintas formas de funcionamiento, pero ambos otorgan dinero en préstamo en función del arancel real de las carreras. Esta deuda la paga el estudiante una vez egresado del programa en que ha estado matriculado, en el caso de los desertores, se comienza a cobrar en el mes número 18 luego de que la institución ha informado que el estudiante no volverá a estudiar. En el caso del CAE, el pago se pacta a 10, 15 o 20 años dependiendo del monto total de la deuda. Su tasa de interés es de 2% siempre y cuando la cuota sea pagada los primeros cinco días de cada mes, de lo contrario la tasa de interés aumenta al 6%. Los beneficiarios tienen la opción postular a una rebaja de su cuota que solo contemple el 10% de su ingreso total, para lo cual se debe declarar renta al momento de la postulación, además, pueden optar a la

¹³ Disponible el 15 de marzo de 2017 en: <http://portal.beneficiosestudiantiles.cl>

¹⁴ El Arancel de Referencia es el promedio del costo por estudiante y por carrera de las Universidades del CRUCH. En general es menor al Arancel Real, es decir, al que cobran las instituciones.

¹⁵ Estudiantes que hayan obtenido alguna de las siguientes becas o créditos de arancel para la Educación Superior: Beca Bicentenario, Beca Juan Gómez Millas, Beca de Excelencia Académica, Beca Puntaje PSU, Beca Vocación de Profesor, Beca para Hijos de Profesionales de la Educación, Beca Nuevo Milenio, Beca Excelencia Técnica, Beca Discapacidad, Fondo Solidario de Crédito Universitario y Crédito con Garantía Estatal.

postergación de seis cuotas en caso de cesantía con posibilidad de renovar dicho beneficio¹⁶.

4. POLÍTICAS Y MODELOS DE RETENCIÓN

Dentro de los indicadores utilizados para evaluar la eficiencia interna de las instituciones encontramos relevante analizar de manera al menos contextual la Titulación oportuna y la tasa de permanencia. La *Titulación oportuna* o *Índice de Graduación* (OCDE, 2009) es definida por el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) como la “proporción de estudiantes que se titula en un tiempo no mayor a la duración oficial del programa académico más un año” (CUECH, 2010: s/p). La medición de este índice permite evaluar la eficiencia terminal de las Instituciones de ESUP (MINEDUC, 2012; CUECH 2010; SIES, 2014). Para la OCDE, la relevancia de este indicador reside en que aporta a la medición del desarrollo de un país para producir o mantener una fuerza laboral altamente capacitada (OCDE, 2009).

El segundo de los indicadores es la *Tasa de permanencia o sobrevida* (OCDE, 2009) el cual se define como un indicador de eficiencia que debe ser respondido y explicado por factores asociados a los estudiantes o a la institución (OCDE, 2009; SIES, 2014). Es decir, cuando hablamos de *deserción* hablamos de los individuos, de los estudiantes que abandonan sus estudios y cuando hablamos de *retención* nos referimos a la capacidad de las instituciones de hacer permanecer a los estudiantes en las instituciones y aumentar las posibilidades de completar sus trayectorias académicas de forma satisfactoria (Donoso & Arias-Rojas, 2010) y este último indicador es la problemática central de nuestro estudio.

Con el crecimiento de la matrícula, analizado anteriormente, se suman nuevos problemas al desarrollo de la educación superior, dentro de eso las necesidades del país cambian y hay una creciente demanda por conocimiento avanzado (Donoso & Arias-Rojas, 2010) lo cual implica mejorar la calidad de los resultados, es decir, de la eficiencia interna de las instituciones. Según Donoso y Arias-Rojas existe una “necesidad creciente de traducir la elevada inversión social y privada en el capital humano avanzado en resultados positivos de eficiencia interna y externa: retención, éxito oportuno y logros de aprendizaje” (Donoso & Arias-Rojas, 2010: 16). Esto quiere decir que, con el aumento de la inversión privada en educación hay una necesidad mayor por cumplir con exigencias de calidad y del proceso de formación.

En este contexto, se debe poner atención en la disposición de la UNESCO respecto que la educación superior debe ser concebida como un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado (UNESCO/IESALC, 2008) por tanto, deben

¹⁶ Información disponible el 20 de septiembre en: <https://portal.ingresa.cl/el-credito/caracteristicas-del-credito/>

implementarse políticas de equidad que garanticen iguales oportunidades de participación para todos, independiente de su género, etnia y estatus socioeconómico (OCDE, 2007).

Las políticas de equidad en el sistema de educación superior se han concentrado en medidas en torno al acceso, la retención y la titulación o egreso de los estudiantes (Espinoza & González, 2010; Cabrera, Mejías & López, 2014) y algunos autores opinan que han sido efectivas en la medida que se ha logrado integrar a sectores desaventajados económica y académicamente, lo cual favorece la movilidad social (D'Addio, 2007). Además, estas políticas y los indicadores que miden su eficiencia y eficacia se han transformado en parámetros de calidad y eficiencia interna para la mayor parte de las instituciones en América Latina, independiente del tipo de sistema que en cada país prime

La permanencia de los estudiantes en la educación superior ha sido estudiada desde diversos modelos teóricos que permiten explicar y dar solución al problema. En nuestro país no fue hasta llegada la década del 2000 que el tema de la deserción fue relevante, principalmente porque el fracaso en la educación superior se privatiza debido a su alto costo y el alto aporte privado que deben realizar las familias (Donoso & Arias-Rojas; 2010), junto con ello, existe una pérdida de recursos públicos debido a los montos de becas o créditos asignados a cada estudiante que deserta, lo cual genera, un costo para el país, relevante en la medida que esta inversión deja de destinarse a otro alumno. Sin embargo, la magnitud de este fenómeno se desconoce, pues las cifras con las que se cuentan de manera pública están agregadas y son muy difíciles de comparar (CINDA, 2006; OCDE, 2009; MINEDUC, 2009; Donoso & Arias-Rojas; 2010)

Para profundizar en el tema de retención, diversos investigadores han planteado algunos marcos de referencia teóricos o modelos. El Modelo Psicológico (De Vries, W., et al, 2011; Donoso & Arias-Rojas, 2010; Himmel, 2002). Se refiere, en términos generales, a que la retención se debe al fortalecimiento de las intenciones iniciales de los estudiantes, es decir, en torno a valores y expectativas de éxito. Son elementos subjetivos que se forman a partir de las expectativas familiares y sociales. La necesidad de marcar un status dentro de su entorno genera ansiedad en los estudiantes. Este modelo se concentra en la transición entre la educación secundaria y la educación superior, haciendo énfasis en herramientas de convivencia y generación de lazos y vínculos entre la institución y los estudiantes y entre sus pares.

El Modelo Sociológico (Spady, 1970; Himmel, 2002). Se refiere a la explicación de la deserción mediante la imposibilidad del estudiante de integrarse a la educación superior, ya sea debido a desventajas académicas, socioeconómicas o al fallo de expectativas de estos en su trayectoria educacional. Este modelo fomenta la creación de políticas que consideran la integración con el medio a través de actividades aledañas a su disciplina¹⁷.

Por otro lado, el Modelo Económico (Bernal, E.; Cabrera, A. y Terenzini, P., 2000; Donoso & Arias-Rojas, 2010; Himmel, 2002). Se refiere a la aplicación racional del

¹⁷ Por ejemplo en la Universidad de Chile los estudiantes de la Facultad de Ingeniería deben tomar obligatoriamente una actividad extracurricular de deporte o humanidades.

enfoque costo-beneficio, donde los costos de estudiar son más altos que los beneficios a los que se aspira. La incapacidad de retener a los estudiantes en este modelo reside en los beneficios que tienen para ellos actividades alternativas a la de estudiar y finalizar un programa de educación superior. En esta lógica se enmarca la implementación del Crédito con Aval del Estado (CAE) que empuja reflexiones en torno al rol del Estado en la retención estudiantil, asumiendo que las razones de la deserción el rezago están condicionadas por la situación socioeconómica de los estudiantes.

Por último, el Modelo Organizacional (Tinto, 1998; De Vries, W., et al, 2011; Donoso & Arias-Rojas, 2010). Se refiere al análisis de la deserción/retención basado en los servicios ofrecidos por las instituciones y los aspectos de calidad internos. Se asume, entonces, que los fenómenos de deserción no son exclusivamente responsabilidad de los estudiantes sino que responde a condiciones contextuales que se dan en la educación secundaria como a las condiciones de permanencia que se da dentro de las instituciones de educación superior. Aun así, el modelo organizacional o de acción institucional, no descarta el apoyo financiero, en sus distintas formas, es más lo reconoce como un aporte que genera efectos positivos en la retención de los estudiantes (Cabrera, Mejías & López, 2014; Tinto, 2010)

Tabla 4: Resumen de Modelos de Retención

Modelo	Causa Retención	Orientaciones
Psicológico	Fortalecimiento de las intenciones iniciales de los estudiantes, especialmente en sus valores y expectativas	Concentración en la transición entre la educación secundaria y la educación superior fortaleciendo herramientas de convivencia
Sociológico	Imposibilidad del estudiante de integrarse a la educación superior por temas académicos, socioeconómicos y al fallo de expectativas	Creación de políticas que consideran la integración con el medio a través de actividades aledañas a su disciplina.
Económico	Equiparar el costo-beneficio de proseguir una carrera versus actividades alternativas a estudiar y obtener un título	Aplicar medidas que mejoren la situación socioeconómica de los estudiantes.
Organizacional	Las instituciones se hacen cargo de las diferencias contextuales entre la educación secundaria y la educación superior más allá de lo económico.	Complementar elementos de apoyo académico y ayuda económica para mejorar la posibilidad de retención y éxito académico.

Fuente: Elaboración propia a partir de literatura revisada.

Las instituciones de educación superior y el Estado han tenido diversas reacciones al alero de estos modelos. En Chile, particularmente, a partir de los años noventa se comienzan a implementar diversas ayudas estudiantiles que promovieron el acceso a la educación terciaria con el objetivo de ampliar la cobertura, respondiendo al análisis

económico de la retención. Estas medidas se amplían a partir del año 2005 con la incorporación del Crédito con Aval del Estado (CAE) y el 2007 aún más con la ampliación de la cobertura del mismo hasta el tercer y cuarto quintil.

En Chile, el sistema ha tendido a traspasar el costo de la deserción a las instituciones donde parte de su presupuesto proviene del financiamiento a la demanda, es decir, de los recursos que cada estudiante porta al momento de matricularse a través de beneficios estatales. Un ejemplo claro de esto son las condiciones de devolución del CAE: una vez que el estudiante deserta de su programa queda con una deuda que debe pagar independiente de si se matricula en otro programa o no, esta deuda no se paga a la universidad sino al banco, por lo cual el costo de no tener ese ingreso de recursos lo paga, finalmente, la institución y el Estado, en el caso de que el estudiante no esté en situación de hacerlo.

Uno de los factores más relevantes en cómo se enfrenta la necesidad de retener a los estudiantes en su trayectoria educativa, a nivel institucional, es el análisis del proceso de transición entre la educación secundaria a la terciaria, donde el momento más complejo es el primer año. En esta materia, distintos autores consideran el periodo del primer año como el periodo más crítico de adaptación, al separar al estudiante de su comunidad de origen e insertarlo en un nuevo espacio cultural (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004; Cabrera, Mejías & López, 2014) esto permite justificar y valorar la necesidad del análisis de los índices de retención de primer año en las instituciones que son objeto del presente artículo.

Analizar la retención de primer año permite medir, entre otras cosas, el impacto de las políticas de acceso y equidad en la transición desde la secundaria al sistema universitario, el impacto de las políticas de selección universitaria y la posibilidad de analizar de mejor manera escenarios para la implementación de políticas institucionales que permitan, en general, mejorar dichos indicadores mediante participación activa de las instituciones de educación superior universitaria.

En términos teóricos existe un salto de perspectiva, desde considerar la persistencia y la retención como problemáticas individuales y exclusivas de los estudiantes, donde estos deben adaptarse a su contexto y no el medio o la institución a ellos (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004; Donoso & Arias-Rojas; 2010; Cabrera, Mejías & López, 2014) a considerar las dinámicas institucionales como partes constitutivas de las políticas de retención. En esta lógica, Tinto plantea la necesidad de trabajar en modelos de acción institucional que permitan valorar y analizar el esfuerzo que invierte la misma universidad para mantener al estudiante en el proceso formativo hasta su titulación (Tinto, 2012) ya que “las universidades pueden crear comunidades académicas y sociales conducentes al éxito de los estudiantes” (Cabrera, Mejías & López, 2014: 26), promoviendo el autoestima y confianza en sí mismos de los estudiantes y promoviendo el sentido de pertinencia y lealtad institucional (Tinto, 2012).

5. METODOLOGÍA

Este estudio tiene como objeto describir las estrategias de retención institucional de primer año de las universidades estatales chilenas entre 2010 y 2014.

En este marco, trabajaremos en torno a la hipótesis de que las estrategias de retención de primer año de las universidades estatales, enmarcadas en un modelo de retención como el organizacional, tienen mayor impacto en las tasas de retención observadas.

Las universidades del Estado presentan un promedio de retención institucional sostenido durante los últimos seis años de alrededor del 70% en el primer año (SIES, 2014, por tanto, es adecuado analizar algunos casos que permitan dilucidar cuáles y qué estrategias aplican las universidades para lograr aumentar o mantener su retención, y que impacto tienen estas a la luz de los modelos de retención descritos.

Para poder desarrollar nuestro estudio, además de hacer una descripción de la situación de las instituciones estatales en términos de matrícula y acreditación para cada uno de los casos seleccionados, observaremos también que correlación existe entre la tasa retención que arrojan las instituciones estatales y el puntaje promedio¹⁸ PSU de los estudiantes que participaron en los procesos de admisión, ambas variables entre 2010 y 2014.

La variable retención es nuestro objeto de estudio, por tanto, es la variable central de nuestro análisis, debido a que muestra la capacidad de las instituciones de mantener a los estudiantes en su trayectoria académica. En el caso chileno este factor se mide transversalmente en primer año. Se trabaja con los promedios de retención de cada universidad ya que uno de los temas que esperamos observar es cómo se comportan institucionalmente los casos en torno a su retención. Otra perspectiva a analizar sería la retención por área de conocimiento, facultad o carrera, sin embargo, estas no son nuestros objetos de estudio.

Junto con lo anterior, hemos definido considerar los puntajes de admisión PSU debido a que la literatura revisada la posiciona como el indicador que permite proyectar la trayectoria educativa de los estudiantes y, en esa lógica, permitiría afirmar que a mayor puntaje PSU es posible contar con una mayor retención de los estudiantes de primer año. (Espinoza y González, 2010), sin embargo es importante aclarar que el promedio de puntaje PSU se utiliza solo como un criterio para escoger los casos, siendo la retención el factor a analizar.

Tabla 5: Promedios puntaje PSU¹⁹ y retención entre 2010 y 2014 ordenados por porcentaje de retención de menor a mayor.

INSTITUCIÓN	SIGLA	PROM PSU	PROM RET
-------------	-------	----------	----------

¹⁸ Se refiere al resultado obtenido al promediar los puntajes de la prueba de Matemáticas y Lenguaje.

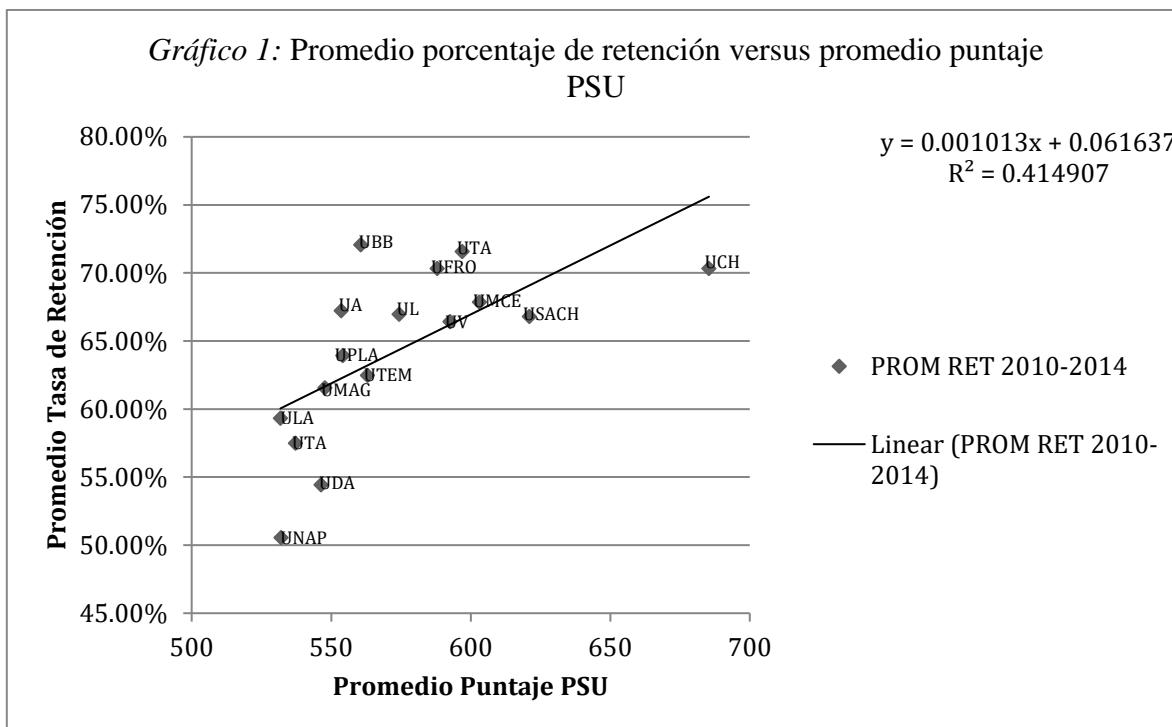
¹⁹ Promedio puntaje PSU se refiere al promedio de los puntajes obtenidos en la prueba de Lenguaje y Matemáticas.

		2010-2014	2010-2014
Universidad Arturo Prat	UNAP	532	50,55%
Universidad de Atacama	UDA	546,4	54,45%
Universidad De Tarapacá	UTA	537,2	57,51%
Universidad Los Lagos	ULA	531,8	59,34%
Universidad de Magallanes	UMAG	547,8	61,57%
Universidad Tecnológica Metropolitana	UTEM	563	62,49%
Universidad de Playa Ancha	UPLA	554,2	63,95%
Universidad de Valparaíso	UV	592,6	66,44%
Universidad de Santiago de Chile	USACH	621	66,80%
Universidad de La Serena	ULS	574,4	66,97%
Universidad de Antofagasta	UA	553,6	67,24%
Universidad de Ciencias de la Educación	UMCE	603,2	67,86%
Universidad de la Frontera	UFRO	588	70,34%
Universidad de Chile	UCH	685,4	70,35%
Universidad de Talca	UTAL	597	71,59%
Universidad del Biobío	UBB	560,6	72,08%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del SIES y de informes de admisión 2012, 2013 y 2014

Para seleccionar los casos a analizar se realizó una regresión lineal a través del cual se observa una tendencia lineal entre el puntaje promedio PSU y porcentaje promedio de retención. En vista de esta observación, obtenemos una línea de tendencia de los datos (gráfico 1) que nos entrega la dispersión de estos en función de una tasa de retención esperable en base al promedio del puntaje PSU.

Podemos observar un comportamiento o tendencia lineal entre índice de retención con puntaje PSU y los elementos que hacen que esta correlación sea más débil, es decir, los casos que se escapan de la línea de tendencia, son los casos interesantes a estudiar debido a este comportamiento puede significar que los factores que influyen en su tasa de retención son otros, como las políticas de retención de las instituciones y el modelo al cual están adscritas.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del SIES y de informes de admisión 2012, 2013 y 2014

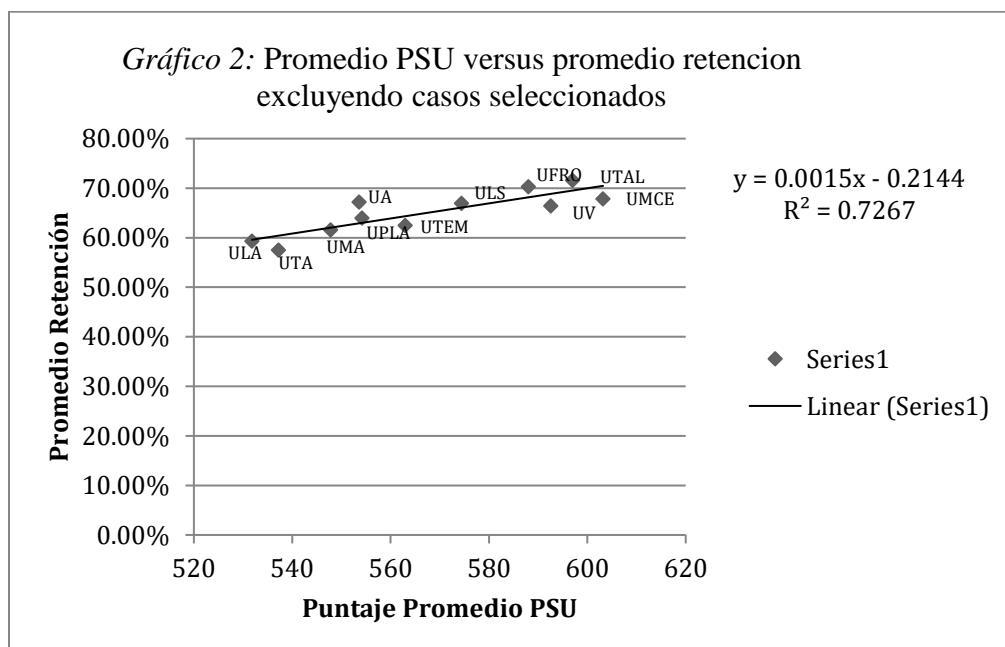
En el gráfico anterior podemos observar este comportamiento lineal, lo que quiere decir es que a mayor puntaje PSU existen mayores índices de retención. Sin embargo, se observan algunos puntos que se ubican alejados de la línea de tendencia, los que producen dispersión y debilitan la correlación lineal entre puntaje PSU y retención, siendo casos interesantes de estudiar ya que indica que la PSU no es el único factor que determina el comportamiento de la retención, lo cual abre otras variables del problema.

El punto más alejado de línea de tendencia es el correspondiente a la Universidad de Chile, sin embargo, esto se explica porque específicamente se aplica un criterio distinto para las postulaciones en esta institución, donde se explicita que “la Universidad de Chile exige para postular vía PSU un puntaje ponderado mínimo de 600 puntos para todas sus carreras” (Universidad de Chile, 2017) por tanto, no considera las mismas condiciones de las otras instituciones para la admisión, lo cual explicaría su posición en el gráfico.

Dentro de los otros casos alejados de la línea de tendencia encontramos a la Universidad del BíoBío, la Universidad Arturo Prat, la Universidad de Santiago de Chile y la Universidad de Atacama. Estas instituciones presentan una retención menor o mayor, dependiendo del caso respecto del puntaje promedio PSU que logran en el proceso de admisión, esto será analizado con detalle más adelante.

Separando los casos alejados de la línea de tendencia (con mayor error cuadrático medio) y a la Universidad de Chile, podemos ver que la línea de tendencia correlaciona de mejor manera la relación en las dos variables, lo cual se expresa en el Gráfico 2. En estos

casos el puntaje PSU es determinante y existe una retención esperada según el puntaje PSU, no así en los casos mencionados anteriormente.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del SIES y de informes de admisión 2012, 2013 y 2014

Como podemos observar en el gráfico anterior las instituciones restantes presentan una dispersión menor en comparación con los casos excluidos y que analizaremos más adelante.

6. ANÁLISIS DE CASOS

Se escogen como casos de estudio las universidades que presentan una tasa de retención distinta a la esperada según su promedio de puntaje PSU.

En la tabla 5 podemos ver los porcentajes de retención de las instituciones seleccionadas entre los años 2010 y 2014.

Tabla 6: Promedios puntaje PSU²⁰ y retención entre 2010 y 2014²¹ de casos seleccionados ordenados de menor a mayor promedio de retención.

INSTITUCIÓN	PROMEDIO PSU 2010-2014	PROMEDIO RET 2010-2014
Universidad Arturo Prat	532	50,55%
Universidad de Atacama	546,4	54,45%
Universidad de Santiago de Chile	621	66,80%
Universidad del Biobío	560,6	72,08%

²⁰ Promedio puntaje PSU se refiere al promedio de los puntajes obtenidos en la prueba de Lenguaje y Matemáticas.

²¹ Elaboración propia a partir de datos del SIES y de informes de admisión 2012, 2013 y 2014.

Estos casos fueron elegidos debido a la poca correlación existente entre su tasa de retención promedio y su puntaje PSU promedio de admisión para el período observado. Esto se hizo independiente de sus condiciones de acreditación, sus características académicas (Carreras o áreas de pregrado) o de infraestructura.

Como dijimos anteriormente, hemos excluido de los casos a la Universidad de Chile, no solo porque alejarse de la línea de tendencia, sino porque al ser su promedio PSU mayor a 600 puntos y es una de las pocas universidades en estos valores, se podría concluir que sobre determinado puntaje pueden operar otros factores para explicar su tasa de retención que es menor a la correlación.

Cabe destacar en este punto que una de nuestras limitaciones al analizar los casos es que nuestras observaciones se realizarán en base a la información entregada públicamente por las instituciones, respecto de beneficios, matrícula, características del pregrado, entre otras, ya que este trabajo pretende dar algunas aproximaciones al problema en las instituciones estatales. Sin embargo, es importante para una investigación futura, específica, poder conversar con estas instituciones y lograr una aproximación interna a la situación presentada a primera vista mediante los datos.

A continuación realizaremos una breve descripción de cada uno de los casos seleccionados en torno a una breve reseña del momento en que las instituciones se emplazan en el territorio en que se encuentran, las características de este espacio, la matrícula que presentan y como está compuesta, elementos de su misión y planes de desarrollo estratégico y su vinculación con el objetivo de la retención de los estudiantes. Finalmente se desarrollará una reflexión, para cada caso, del modelo de retención al que creemos corresponden las estrategias aplicadas.

6.1 Universidad Arturo Prat

La Universidad Arturo Prat (UNAP) tienen su origen en 1965 cuando la Universidad de Chile crea un Centro Universitario en Iquique, dedicado principalmente a la formación técnica del sector de trabajadores, luego, en 1968 se transforma en Sede de la Universidad de Chile la que posteriormente, en 1984, bajo decreto de la dictadura militar, la transformó en Universidad Arturo Prat.

Esta institución, en su misión, se refiere a sí misma como una “universidad del Estado promovemos la movilidad social, el vínculo con los pueblos originarios, la integración transfronteriza y la interculturalidad” (UNAP, 2014: p. 6) lo cual, dentro de los casos analizados, es una misión particular al tratarse de una institución ubicada en el norte de Chile.

Cuenta, actualmente, con una matrícula de 13.019 estudiantes de pregrado y, específicamente, con una matrícula de 4.592 estudiantes de primer año. Está acreditada por

tres años, es decir, por el mínimo de años otorgado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

Según el Consejo Nacional de Educación (CNED), el 59,3% de su matrícula proviene de establecimientos subvencionados, por tanto, su composición socioeconómica es de un importante porcentaje de estudiantes de clase media, mientras el 39,2% proviene de establecimientos municipales y solo un 1,5% de establecimientos particulares pagados.²²

Tabla 7: Características Generales Universidad Arturo Prat

Región	I Región de Tarapacá
Años de Acreditación	3
Programas de Pregrado	29 (Iquique) 4 (Sede Victoria)
Facultades	Recursos Naturales Ciencias Humanas Ingeniería y Arquitectura Ciencias Jurídicas y Políticas Ciencias Empresariales Ciencias de la Salud
Matricula 2016	13.019 estudiantes de pregrado

Fuente: Elaboración Propia con datos de la CNA, SIES, DEMRE y UNAP (Admisiones, 2017-2018)

Se encuentra ubicada en la Región de Tarapacá al norte de nuestro país. Esta región se caracteriza por ser una zona minera de explotación de cobre, por tanto su contexto social también está vinculado a esto, siendo la extracción mineral la principal actividad económica. Es la única universidad estatal de la región y comparte el ámbito con instituciones privadas. Cuenta, además, con una sede en Victoria, en la Región de la Araucanía donde se imparten cuatro carreras. Su oferta académica está concentrada en las facultad de Ciencias Humanas (8 programas de pregrado) y de Ingeniería y Arquitectura (7 programas de pregrado) que concentran poco más de la mitad de los programas impartidos en toda la universidad, incluida la Sede Victoria.

Su promedio de retención entre los años 2010 y 2014 es de 50,55% lo cual la ubica en el grupo de universidades que se encuentra bajo el promedio. Además, en base a los datos analizados en el apartado anterior, según su puntaje PSU debería dar cuenta de una mayor retención.

En su Plan de Desarrollo Estratégico 2014-2020, no encontramos una alusión directa o explícita a políticas de retención institucional, sin embargo su tema estratégico n° 1 dice relación con transformarse en un liderazgo en la formación de talentos a nivel local y regional, lo cual se traduce en un objetivo estratégico para “aumentar la cobertura y satisfacción de los servicios de apoyo integral al estudiante durante su proceso de formación” (UNAP, 2014), lo cual puede entenderse como una herramienta de retención, en torno a mecanismos de apoyo. Perseguir la satisfacción de los estudiantes con sus

²² Información disponible el 14 de agosto en: <http://cned.cl/indices/ficha-institucional-individual-anos-2007-2016>

instituciones puede enmarcarse, según la literatura revisada, en el modelo psicológico de retención que implica cumplir con las expectativas del estudiante y su entorno en su ingreso a la educación superior, sin embargo, este elemento puede ser parte de un modelo más organizacional. Lamentablemente, la información proporcionada por la institución de forma pública no contiene detalles específicos de ayudas, beneficios o programas por lo cual no podemos sustentar esta afirmación de forma fehaciente.

Esto último coincide con lo observado en el anexo 2, donde al ver los beneficios internos de la institución para sus estudiantes, ya sean estos de carácter académico, económico o de otro tipo, evidenciamos una falta de implementación de estos, lo cual podría explicar la posición en la que se encuentra en torno a la tendencia observada.

6.2 Universidad de Atacama

La Universidad de Atacama (UDA) proviene del esfuerzo de la fundación de la Escuela de Mineros, creada en 1857, la que luego en 1952 se transforma en la sede de Atacama de la Universidad Técnica del Estado, buscando profesionalizar a los trabajadores de zonas mineras. A fines de 1981 se funda la Universidad de Atacama como parte del proceso de descentralización iniciado en dictadura.

Esta institución cuenta, para el año 2016, con una matrícula de 6.887 estudiantes, donde los estudiantes de primer año fueron 2.358. Su acreditación se ubica en cuatro años según datos entregados por la CNA.

Según el CNED la matrícula de esta institución se compone en un 43% de estudiantes provenientes del sistema público, un 54,3% del sistema subvencionado y un 2,8% de establecimientos particulares pagados²³.

Tabla 7: Características Generales Universidad de Atacama

Región	III Región de Atacama
Años de Acreditación	4
Programas de Pregrado	24
Facultades	Ingeniería Humanidades y Educación Ciencias Jurídicas y Sociales Ciencias de la Salud Tecnológica Medicina
Matricula 2016	6.887

Fuente: Elaboración Propia con datos de la CNA, SIES, DEMRE y UDA (Unidades Académicas, 2017-2018)

Se encuentra ubicada en la Región de Atacama, la cual se caracteriza por ser una zona, principalmente, de explotación minera. Su principal énfasis está en la tecnología y la

²³ Información disponible el 14 de agosto en: <http://cned.cl/indices/ficha-institucional-individual-anos-2007-2016>

ingeniería que concentran, en conjunto, casi la mitad de su oferta académica (11 carreras de pregrado). Es la única universidad estatal de la región con casa central en Copiapó y cuenta con una sede en Vallenar en la provincia de Huasco, en la misma región, donde se imparten solo carreras de las dos facultades antes mencionadas.

Su promedio de retención, para el período observado es de 54,45% ubicándose, al igual que en el caso anterior, dentro de las instituciones con menor tasa de retención. Su puntaje PSU promedio es de 546,4, a pesar de ser mayor que el caso de la Universidad Arturo Prat, es un porcentaje de retención menor al que debería corresponder según rango de puntaje promedio PSU, el cual debería superar el 60% de retención según la fórmula aplicada.

Se autodefine como una institución que busca “dar respuesta a los requerimientos de la sociedad, mediante la vinculación con la comunidad y organizaciones públicas y privadas, entidades académicas y científicas, nacionales y extranjeras, el fomento de actividades de extensión y la promoción de actividades de investigación” (UDA, 2015:35). Su plan de desarrollo estratégico recoge como una fortaleza contar con un Centro Tecnológico y de Aprendizaje (CTA) que busca “contribuir a mejorar los resultados de las tasas de retención y titulación”, debido a que ha sufrido un aumento en las tasas de deserción y titulación (UDA, 2015:23-24). En esta lógica uno de sus objetivos estratégicos es la implementación de mecanismos que optimicen la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que tiene como meta específica aumentar la retención institucional al 80 u 85% para el año 2019.

En el caso de las estrategias de retención institucional que podemos observar en el anexo 3, encontramos dos iniciativas, una de carácter económico, la entrega de un crédito interno que está direccionado a cubrir la diferencia entre el arancel de referencia y el arancel real para estudiantes que cuenten con otros beneficios del Estado. Además cuenta con el anteriormente mencionado CTA que cuenta con un equipo de tutores académicos, un equipo socioeducativo, un equipo de apoyo en uso de TICs y un equipo de apoyo a proyectos específicos.

Estas políticas pueden enmarcarse en el modelo organizacional, ya que busca darle al estudiante la posibilidad de integrarse académicamente a la institución a través de las herramientas entregadas por el CTA que, según el plan de desarrollo estratégico, es la principal herramienta para estos propósitos y, además, cuenta con un crédito interno que permite cubrir la diferencia de arancel que deben pagar los estudiantes (Anexo 2)

6.3 Universidad de Santiago de Chile

La Universidad de Santiago de Chile (USACH) tiene su origen en 1849, en la creación de la Escuela de Artes y Oficios. Luego en 1944 comienza a existir, de forma paralela, el Instituto Pedagógico Técnico. En 1947 ambos esfuerzos se suman y se transforman en la

Universidad Técnica del Estado (UTE), la cual, por decreto de la dictadura, en 1981 se transforma en la actual USACH, desapareciendo la UTE.

La Universidad de Santiago presenta, para el año 2016 una matrícula de 21.240 estudiantes, siendo una de las más grandes a nivel nacional, superada solo por la Universidad de Chile a nivel de las instituciones estatales. Su matrícula de primer año es de 4.655 estudiantes y tiene una acreditación de seis años otorgada por la CNA.

Según el CNED su matrícula concentra mayoritariamente estudiantes de colegios subvencionados, los cuales representan el 62,8% de su matrícula, mientras que los estudiantes provenientes de colegios municipales solo son el 29,9% del total y los pertenecientes a particulares pagados un 9,3%.²⁴

Tabla 8: Características Generales Universidad de Santiago de Chile

Región	Metropolitana
Años de Acreditación	6
Programas de Pregrado	68 (Incluye Bachillerato)
Facultades	Ingeniería Administración y Economía Ciencias Química y Biología Humanidades Arquitectura Tecnológica Ciencias Médica Derecho
Matricula 2016	21.240

Fuente: Elaboración Propia con datos de la CNA, SIES, DEMRE y USACH (Facultades, 2017)

Está ubicada en la Región Metropolitana, cuya principal actividad económica es el área de servicios. No es la única universidad estatal de la región, la acompañan otras tres instituciones. Su oferta académica es tradicional y su énfasis está en la Facultad de Ingeniería que cuenta con 20 programas que representan casi un tercio de los programas de pregrado que ofrece la institución.

Se autodefine como una institución cuya misión es “generar las condiciones, capacidades y oportunidades que posibiliten a las generaciones futuras hacerse cargo del avance del conocimiento, su transferencia y retroalimentación para el crecimiento y desarrollo del país en una sociedad global” (USACH, 2016:22). Así mismo señalan que consideran en sus proyectos a personas con capacidades diferentes y la inclusión de grupos socialmente excluidos o limitados de inserción.

Su tasa de retención para el periodo entre 2010 y 2014 es de 66,8%, lo cual si bien está dentro del grupo de las instituciones con mayor retención, se ubica bajo el promedio

²⁴ Información disponible el 14 de agosto en: <http://cned.cl/indices/ficha-institucional-individual-anos-2007-2016>

nacional. Su promedio de puntaje PSU para el periodo es de 621 puntos, lo cual debería ubicar a esta institución en un nivel de retención mayor.

La USACH cuenta con algunos programas específicos y exitosos de acceso a la educación superior. En primer lugar cuentan, desde el año 2007, con un propedéutico que convoca a los estudiantes con mejores notas a participar de un programa que les permite entrar a Bachillerato en Ciencias y en Humanidades con beca de arancel completa. El objetivo central del propedéutico es *“Desarrollar un modelo replicable al acceso equitativo y eficiente al sistema de educación superior, que mejore la inclusión y retención de los alumnos(as) talentosos(as) y socialmente vulnerados”*²⁵. Es decir, el propedéutico es una herramienta para la retención a la vez que un elemento que se propone contribuir a la equidad en el ingreso a la educación superior. Esta fórmula se ha replicado, hasta el día de hoy, en distintas instituciones estatales y tradicionales con el apoyo de la UNESCO.

Por otro lado, esta institución fue una de las primeras universidades en sumarse al plan piloto del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE)²⁶ siendo, además, la única universidad estatal en implementarlo en el año 2014. El PACE *“busca restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables”*²⁷ a través de un programa donde trabajan en comunión universidades y colegios cuya matrícula está compuesta principalmente por estudiantes de bajo nivel socioeconómico que reciben, de parte de las universidades que participan en el programa, preparación académica, orientación vocacional y, hasta el año 2016²⁸, una beca de arancel completa para quienes accedan a las universidades del programa.

En el anexo 2 observamos que esta institución cuenta con becas de apoyo económico, además de las otorgadas por el Estado, becas de apoyo de condiciones materiales y con un sistema de admisión especial basado en el propedéutico, el cual es uno de los primeros establecidos a nivel nacional. Estos factores nos hacen afirmar que la tendencia de esta institución es al modelo organizacional de retención, debido a que logran combinar los beneficios económicos con el fortalecimiento de las condiciones internas de las instituciones para aumentar su retención.

Podría inferirse que si bien la institución hace un esfuerzo por aumentar su retención, contando con dos tipos de políticas para lograrlo, de ayuda económica y de soporte académico. Además, cuentan con mecanismos de acceso diferenciados pueden afectar este fenómeno, entre ellos el PACE y el propedéutico. Si observamos con atención en el anexo 2 el tipo de estrategias de retención que utiliza la Universidad de Santiago, estos están dirigidos a un tipo de estudiantes particular, estudiantes trabajadores (Beca de Trabajo, Alimentación), estudiantes vulnerables fuera del gran Santiago (Beca de

²⁵ Disponible el 8 de octubre de 2017 en: <http://www.admision.usach.cl/ingreso-especial-propedeutico>

²⁶ Junto con la Universidad de Antofagasta, Universidad Católica del Norte, Universidad Técnico Federico Santa María, y Universidad Católica de Temuco.

²⁷ Disponible el 10 de octubre de 2017 en: <https://pace.mineduc.cl/>

²⁸ A partir del año 2017 los estudiantes del PACE postulan a la Beca de Gratuidad junto con el resto de los estudiantes durante el proceso de admisión.

residencia) y estudiantes que apuestan al ingreso a la universidad sin necesariamente cumplir con los requisitos de ingreso (Propedéutico y Beca Vocación Pedagógica Temprana). Estas políticas de retención y los sistemas especiales de ingreso, pueden clasificarse dentro del modelo organizacional ya que combina estrategias académicas de nivelación en el acceso, lo cual tiene relación con mejorar el tránsito entre la educación secundaria y la educación superior, y estrategias de apoyo económico.

6.4 Universidad del Bío-Bío

La Universidad del Bío-bío (UBB) tiene sus inicios en 1947 cuando se funda una sede de la UTE en la región. Luego, en 1981 se crea vía decreto la UBB.

Se encuentra ubicada en la Región del Bío Bío, cuya principal actividad económica la pesca y la explotación forestal. Es la única universidad estatal de la región, comparte el área de educación superior con la Universidad de Concepción, institución tradicional, perteneciente al CRUCH. Su casa central se encuentra en la ciudad de Concepción y cuenta con una sede en Chillán, dentro de la misma región. Su oferta académica está concentrada en las Facultades de Ingeniería (10 programas de pregrado) y en la Facultad de Educación y Humanidades (11 programas de pregrado impartidos en Chillán). Ambas facultades, en conjunto, representan la mitad de los programas ofrecidos por la institución, considerando la sede de Chillán..

Esta institución cuenta actualmente con una matrícula de 11.060 estudiantes de pregrado y de estos 2.325 son de primer año y cuenta con cinco años de acreditación por la CNA.

Su matrícula está compuesta por un 64,4% de estudiantes de establecimiento subvencionados, un 32,2% de establecimientos municipales y un 3,4% de colegios particulares²⁹.

Tabla 9: Características Generales Universidad del Bío-Bío

Región	VIII Región del Bío-Bío
Años de Acreditación	5
Programas de Pregrado	20 (Casa Central Concepción) 20 (Sede Chillán)
Facultades	Arquitectura, Construcción o Diseño Ciencias Ingeniería Ciencias Empresariales Educación y Humanidades (Chillán) Ciencias de la Salud y de los Alimentos (Chillán)
Matricula 2016	11.060

²⁹ Información disponible el 14 de agosto en: <http://cned.cl/indices/ficha-institucional-individual-anos-2007-2016>

Fuente: Elaboración Propia con datos de la CNA, SIES, DEMRE y UBB (Facultades, 2017)

Esta universidad se autodefine como “*comprometida con los desafíos regionales y del país, contribuyendo a la movilidad e integración social*” (UBB, 2015:7). Dentro de sus objetivos estratégicos plantean “fortalecer los procesos de articulación vertical, con la enseñanza media, tanto científico-humanista como técnico profesional, los programas de inserción y adaptación a la vida universitaria con la finalidad de mejorar la admisión y posicionar la oferta académica de la Universidad del Biobío” (UBB, 2015:29), este objetivo, en lo concreto, no hace alusión en su bajada táctica a un proceso de mejoramiento de la retención, sin embargo, logran un buen porcentaje de retención, siendo uno de los más altos dentro de las instituciones estatales.

Según los datos analizados para este caso, según su puntaje promedio de 560,6 puntos en la PSU, esta institución debería presentar una tasa de retención menor al 72,08% que se evidencia en los datos. Esto, creemos, se debe a la capacidad de implementar políticas de retención efectivas. Si observamos el anexo 2, veremos que esta institución cuenta con un número importante de estrategias de retención, enfocadas en aquellas destinadas a la ayuda económica, además de iniciativas de tipo académico, a través de un programa de tutorías, estas iniciativas pueden enmarcarse en el modelo de acción institucional u organizacional revisado anteriormente debido a que trata de dar respuesta a las condiciones contextuales que traen consigo los estudiantes desde la educación secundaria. Este amplio número de estrategias podría explicar por qué el porcentaje de retención promedio es uno de los más altos de nuestros casos, a pesar de tener un puntaje PSU promedio bajo.

7. CONCLUSIONES

Efectivamente la educación superior en América Latina ha sufrido cambios profundos durante los últimos años. La masificación de la matrícula ha permitido el acceso de sectores sociales antes marginados de la educación terciaria. Con esto, las instituciones en general han tenido que adaptarse a una nueva composición social donde el capital cultural y la trayectoria académica secundaria de los estudiantes es clave al momento de proyectar su éxito en el proceso universitario.

El sistema de educación superior chileno ha evolucionado desde 1981 hacia esta masificación y apertura del sistema, sin poder resolver por completo el problema de la desigualdad en el ingreso, a su vez, han debido encontrar caminos que equilibren los conocimientos previos de los estudiantes que les permitan mantenerse en la trayectoria educativa sin fracasar. En este contexto las políticas de acceso implementadas durante la última década del 2000 han permitido que estudiantes aún excluidos del sistema puedan ingresar a éste.

Si bien la matrícula del sistema de educación superior ha crecido, el sistema estatal solo representa un 14,4% de la matrícula de pregrado del sistema³⁰, esto no necesariamente quiere decir que se haya estancado su crecimiento. Es más, ha existido un crecimiento sostenido sin embargo, en las universidades privadas el crecimiento ha sido explosivo en el mismo periodo. Por lo cual, sólo es posible aseverar que en el marco del crecimiento del sistema privado las universidades estatales representan un menor porcentaje dentro del total ya que han crecido menos que el resto. .

En este contexto para la mayoría de estas instituciones captar estudiantes con posibilidades de obtener beneficios del Estado es clave en términos de su financiamiento, lo cual hace que retenerlos durante su trayectoria educativa sea relevante para su supervivencia. Para lograr lo anterior, se deben cruzar dos elementos relevantes, que los estudiantes logren un puntaje PSU de admisión que les permita postular y ser beneficiarios de las becas y créditos estatales y, por otro lado, lograr mantenerse en las instituciones durante los años que dure su pregrado, en esto reside la importancia de la retención con una perspectiva de inversión a largo plazo, tanto para el Estado como para las instituciones.

La inversión antes señalada, implica que algunas de las instituciones analizadas incluyan la retención como parte de sus planes de desarrollo estratégico. Es más, coincide que las instituciones que presentan menor retención han tomado como desafío en sus objetivos estratégicos metas específicas de aumento de retención, un ejemplo de esto es la UDA que, específicamente, señala como un objetivo a cumplir aumentar su tasa de retención al 80% u 85% para el año 2019, a pesar de ser una de las instituciones con más baja retención de los casos estudiados (54,4%). Esta ambiciosa meta nos hace ver la relevancia de aplicar políticas de retención institucional.

Es importante señalar que la influencia de las políticas de retención de las universidades estatales no solo mejora un indicador sino que, a su vez mejora el rendimiento de los estudiantes, particularmente en aquellas instituciones cuyos puntajes de acceso son menores y que, por tanto, existe una mayor posibilidad de que los estudiantes no terminen sus trayectorias académicas.

Si bien existe bibliografía respecto a distintos modelos de retención que pueden guiar las estrategias de las instituciones para lograr mejores índices, es importante señalar que a nivel general la mayoría de las instituciones opta por enfrentar la temática desde la perspectiva del modelo económico para la retención. Sin embargo, el desafío que se presenta es ver la respuesta que este modelo permite dentro de las instituciones, hacer una evaluación y poder escoger el modelo de retención más ad hoc a las condiciones, contexto y tipo de estudiante que ingresa a una institución determinada.

En este contexto, las políticas de retención institucional debiesen responder a un análisis de la composición de la matrícula de las universidades, en el amplio sentido del concepto, considerando no solo al estudiante en su momento en la educación superior, sino también mirando el contexto de educación escolar desde donde provienen, para disminuir

³⁰ CONED, 2017: 652.338 estudiantes en universidades en 2016

las brechas académicas que pueden empujarlos a abandonar sus estudios. Es decir, es necesario que las instituciones se hagan cargo del tránsito desde la educación secundaria hasta la educación superior, complementando las nuevas estrategias de acceso implementadas.

El análisis de los casos nos permite ver que la aplicación de ciertas políticas de retención o modelos tiene un impacto real en las tasas de retención. Mientras la UNAP y la UDA optan por modelos psicológico y sociológico respectivamente, las dos instituciones analizadas con mayor promedio de retención, USACH y UBB, aplican políticas orientadas al modelo organizacional, lo cual puede generar este impacto. Sin embargo, observamos que la USACH tiene un porcentaje de retención menor al promedio, esto puede estar atravesado por otros aspectos institucionales o la cantidad de matrícula con la que cuentan.

Es de esperar que el recién implementado Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) tenga resultados positivos en este tema ya que tiene como objetivo ser un puente entre la educación secundaria, la educación superior y la permanencia de los estudiantes con talento académico y escasos recursos. El análisis de este efecto puede ser objetivo de un estudio posterior sobre el tema de la retención.

Aun así, las brechas académicas no son el único problema que enfrentan las instituciones para la permanencia de los estudiantes, el problema económico parece ser central en este escenario, lo cual ha empujado a que el Estado y las instituciones implementen programas de beneficios específicos para subsidiar esta problemática, sin embargo, todas las instituciones analizadas cuentan con beneficios económicos complementarios, no obstante, no todas cuentan con planes, políticas o programas de carácter académico, de integración o de inclusión, con excepción de aquellas que si presentan una tasa de retención cerca del promedio nacional. Dentro de los distintos modelos de retención institucional analizados, el modelo organizacional parece ser el que tiene mayor sentido, al menos en términos teóricos, ya que combina la posibilidad de aplicar mecanismos de ayuda económica y apoyo académico. Por tanto, creemos que es relevante profundizar el análisis de este modelo para lograr la implementación de estrategias institucionales que permitan un equilibrio con resultados concretos de ambos procedimientos.

Si bien esta investigación se realizó en base a información pública entregada por las instituciones y/o sistematizada por organismos pertenecientes al MINEDUC, tiene limitaciones claras. Es de especial relevancia conocer de forma exhaustiva las formas de gestión institucional de las universidades con el fin de conocer los mecanismos que constantemente se ponen a prueba respecto de la retención institucional. Este tema puede tener proyecciones de investigación relevantes si considera a todo el sistema o al menos de forma inicial a todas las instituciones que son parte del sistema único de admisión, lo cual incluiría las variables pertenecientes a las instituciones tradicionales y privadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altbach, P. G.; Reisberg, L.; Rumbley, L. E. (2009). *“Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution”*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. UNESCO. Paris
- Ball, S & Youdell, D (2007). *“Hidden privatisation in public education”*. Education international 5th world congress. Instituto de educación, Universidad de Londres.
- Bernal, E.; Cabrera, A. y Terenzini, P. (2000) *“The relationship between race and socioeconomic status: Implications for institutional research and admissions policies. Removing Vestiges: research-based strategies to promote inclusión”*. American Association of Community Colleges N°3. Pp. 6-19.
- Brunner, J.J. (2014) *“The latin-american idea of the public university: narratives in divergent scenarios”*. Educación XXI, 17 (2), 17-34.
- Brunner, J. J. & Villalobos, C. (Eds.) (2014). Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013. Ediciones Universidad Diego Portales. Santiago
- BRUNNER, José Joaquín y FERRADA, Rocío (Eds.). 2011. Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011. CINDA y Ediciones RIL. Santiago (Chile). Disponible en: <http://www.cinda.cl/informes-educacion-superior-en-iberoamerica/#more>
- Brunner, J. J. (2015) *“Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte”*. En: Bernasconi, A. (2015) (Editor) *“La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis”*. Colección estudios en educación. CEPPE y Ediciones UC. Santiago, Chile.
- Cabrera, A., Mejía P. y López Fernández, L. (2014) *“Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: bases conceptuales y puntos de inflexión”* en Figuera, Pilar Figuera (ed.) *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Editorial Laertes, Barcelona, España.
- Comisión Nacional de Acreditación (2014) *“Ficha institucional de datos de Universidades”*. Disponible en: <https://www.cnachile.cl/Paginas/Acreditacion-institucional.aspx>
- Consejo Nacional de Educación (2016) *“Tendencias Indices 2016”*. Disponible en: http://www.cned.cl/public/secciones/secciongeneral/noticias/224/Tendencias_INDI_CES_2016_06152016_final.pdf
- Consejo Nacional de Educación (2017) *“Tendencias Indices 2017”*. Disponible en: https://www.cned.cl/sites/default/files/tendencias_matricula_pregrado_2017.pdf
- D’Addio, A. (2007). *“Intergenerational Transmission of Disadvantage: Mobility or Immobility across Generations? A Review of the Evidence for OECD Countries”*. OECD Social Employment and Migration Working Papers, N°52, OECD.

- De Vries, W., Arenas, P., Muñoz, J. & Saldaña, I. (2011) “¿Desertores o decepcionados? *Distintas causas para abandonar los estudios universitarios.*” Revista Educación Superior N° 160. Pp. 29-49
- Donoso, S. (1998). “*La reforma educacional y el sistema de selección de alumnos a las universidades: impactos y cambios demandados.*” Revista Estudios Pedagógicos de Valdivia, N°24, 1998. Pp. 7-30
- Donoso, S & Arias-Rojas, O (2010) “*Iniciativas de retención de estudiantes de educación superior*”. Revista Calidad de la Educación, N° 33, Diciembre de 2010. Pp.15-61
- Donoso, Donoso T & Frites (2013) “*La experiencia chilena de retención de estudiantes en la Universidad*”. Revista de Ciencia y Cultura. N° 30, junio de 2013. Pp. 141-171
- Espinoza, O (2015) “*Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile desde la perspectiva de los Resultados*”. Revista Propuesta Educativa N° 43. Año 24, Junio de 2015, Vol. 1, pp. 46-64
- Espinoza, O & González L. E. (2015) “*Equidad en el sistema de educación superior de Chile: Acceso, permanencia, desempeño y resultados*”. En: Bernasconi, A. (2015) (Editor) “*La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis*”. Colección estudios en educación. CEPPE y Ediciones UC. Santiago, Chile.
- Fernández, N (2010). “*Hacia una necesaria convergencia de la educación superior en América Latina. Posibilidades y límites para su articulación con los Espacios Europeo e Iberoamericano*”. Ponencia. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021. Buenos Aires: OEI.
- Fernández, N (2012) “*La Educación Superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda*”. Revista Debate Universitario, vol. 1, n. 1 Noviembre pp. 1-29. Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, N & Coppolla, N (2013). “*Desafíos para la construcción del espacio Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales*”. Journal of supranational policies of education. N°1, pp. 67-82.
- Grassau, E. (1966). “*Los exámenes de Admisión a la Universidad*”. Instituto de Investigaciones Estadísticas de la Universidad de Chile. Santiago.
- Harvey, D. (2007). Breve Historia del Neoliberalismo. Madrid, España: Akal.
- Himmel, E. (2002). “*Modelos de análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. Retención y movilidad estudiantil*”. Consejo Superior de Educación, 91-108.
- Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2006). N° 20.129. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 17 de noviembre de 2006.
- MINEDUC. (2012). *Deserción en la educación superior en Chile*. Serie Evidencias (9).

- MINSEGPRES. (4 de Julio de 2016). Mensaje N° 110-364. Ley de Educación Superior. Santiago, Chile
- OCDE (2007). “*Panorama de la educación 2007: Indicadores de la OCDE*”. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/39316684.pdf>
- OCDE. (2013). “*El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*”. Serie Revisión de Políticas Nacionales de Educación. OCDE.
- Pérez, C. (2013). “*Educación y proyectos desarrollistas: Discursos y prácticas de alfabetización popular en Chile, 1960-1970*”. Cuadernos chilenos de Historia de la Educación, 87-111.
- Rodríguez, S., Fita, E. & Torrado, M. (2004) “*El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad*”. Revista de Educación. N° 334. Pp. 391-414.
- Rodríguez, C & Padilla, G. (2016) “*Trayectoria Escolar y Ranking: valoraciones y estrategias institucionales en el nuevo escenario de selección universitaria*”. Revista Estudios Pedagógicos XLII. N° 3. Pp. 316-326
- SIES. (2014). Evolución de la tasa de retención del primer año 2009-2014.
- Spady, W. G. (1970) “*Dropouts from higher education: An interdisciplinary review an synthesis*”. Interchange 1. Pp. 64-85
- Tinto, V. (1998) “*Colleges as communities: taking research on student persistence seriously. The educational character of student experience*”. Review of Higher Education, N° 68. Pp. 599-623)
- UNESCO-IESALC (2010) “*Informe de Gestión 2008-2010*”. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2519:unesco-iesalc-publica-su-informe-de-gestion-2008-2010&catid=100&Itemid=449&lang=es
- Universidad Arturo Prat. (2018) Oferta Académica. Disponible el 23 de enero de 2018 en: <http://www.unap.cl/admision/2018/psu.html>
- Universidad de Atacama. (2017) Facultades. Disponible el 27 de enero de 2018 en: http://www.uda.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=121
- Universidad de Chile. (2017) Requisitos de postulación. Disponible el 5 de julio de 2017 en: <http://www.uchile.cl/portal/admision-y-matriculas/admision-regular-pregrado/4815/requisitos-generales-de-postulacion-2017>
- Universidad de Santiago. (2017) Facultades. Disponible el 17 de diciembre de 2017 en: <http://www.usach.cl/facultades>
- Universidad del Bío-Bío. (2017) La Universidad. Disponible el 17 de diciembre de 2017 en: <http://www.ubb.cl/w/#Facultades>

ANEXOS

Anexo 1: Porcentaje de retención y puntaje promedio PSU Universidades Estatales periodo 2010-2014			
AÑO	INSTITUCIÓN	%RETENCIÓN	PUNTAJE PROMEDIO PSU
2010	Universidad De Tarapacá	79,46%	543
	Universidad Arturo Prat	62,92%	534
	Universidad de Antofagasta	82,05%	545
	Universidad de Atacama	70,06%	549
	Universidad de La Serena	83,11%	575
	Universidad de Valparaíso	80,00%	599
	Universidad de Playa Ancha	80,45%	560
	Universidad de Chile	86,34%	693
	Universidad de Santiago de Chile	80,53%	633
	Universidad Tecnológica Metropolitana	73,96%	585
	Universidad de Ciencias de la Educación	78,84%	600
	Universidad de Talca	87,63%	607
	Universidad de la Frontera	85,06%	595
	Universidad del Biobío	88,39%	567
	Universidad Los Lagos	71,35%	525
Universidad de Magallanes	71,98%	547	
2011	Universidad De Tarapacá	23,71%	542
	Universidad Arturo Prat	53,98%	535
	Universidad de Antofagasta	75,55%	560
	Universidad de Atacama	59,17%	546
	Universidad de La Serena	78,41%	578
	Universidad de Valparaíso	78,51%	598

	Universidad de Playa Ancha	74,97%	561
	Universidad de Chile	83,92%	692
	Universidad de Santiago de Chile	76,44%	631
	Universidad Tecnológica Metropolitana	75,61%	574
	Universidad de Ciencias de la Educación	83,91%	611
	Universidad de Talca	82,74%	600
	Universidad de la Frontera	83,00%	591
	Universidad del Biobío	83,60%	563
	Universidad Los Lagos	69,65%	536
	Universidad de Magallanes	74,89%	552
2012	Universidad De Tarapacá	80,53%	534
	Universidad Arturo Prat	64,55%	535
	Universidad de Antofagasta	82,89%	560
	Universidad de Atacama	68,01%	546
	Universidad de La Serena	82,83%	578
	Universidad de Valparaíso	81,52%	588
	Universidad de Playa Ancha	78,73%	561
	Universidad de Chile	84,86%	683
	Universidad de Santiago de Chile	83,16%	625
	Universidad Tecnológica Metropolitana	70,78%	552
	Universidad de Ciencias de la Educación	80,38%	599
	Universidad de Talca	86,78%	593
	Universidad de la Frontera	85,48%	584
	Universidad del Biobío	88,48%	558
Universidad Los Lagos	71,73%	533	
Universidad de Magallanes	76,10%	545	

2013	Universidad De Tarapacá	80,48%	538
	Universidad Arturo Prat	57,97%	530
	Universidad de Antofagasta	80,08%	555
	Universidad de Atacama	70,02%	546
	Universidad de La Serena	78,05%	572
	Universidad de Valparaíso	78,00%	589
	Universidad de Playa Ancha	73,41%	545
	Universidad de Chile	82,99%	683
	Universidad de Santiago de Chile	80,26%	614
	Universidad Tecnológica Metropolitana	74,21%	551
	Universidad de Ciencias de la Educación	80,50%	602
	Universidad de Talca	86,40%	591
	Universidad de la Frontera	83,73%	586
	Universidad del Biobío	86,96%	559
	Universidad Los Lagos	71,35%	532
Universidad de Magallanes	73,54%	543	
2014	Universidad De Tarapacá	80,87%	529
	Universidad Arturo Prat	63,90%	526
	Universidad de Antofagasta	82,87%	548
	Universidad de Atacama	59,43%	545
	Universidad de La Serena	79,43%	569
	Universidad de Valparaíso	80,62%	589
	Universidad de Playa Ancha	76,15%	544
	Universidad de Chile	83,98%	676
	Universidad de Santiago de Chile	80,43%	602
	Universidad Tecnológica Metropolitana	80,38%	553
	Universidad de Ciencias de la	83,52%	604

	Educación		
	Universidad de Talca	86,02%	594
	Universidad de la Frontera	84,75%	584
	Universidad del Biobío	85,06%	556
	Universidad Los Lagos	71,95%	533
	Universidad de Magallanes	72,89%	552

Fuente: Elaboración propia a partir de informes de proceso de selección del DEMRE y del SIES.

Anexo 2: Programas asociados a la retención de carácter económico, académico y de otro tipo en las universidades estatales seleccionadas para el análisis de casos.			
Universidad	Programas ayuda económica	Programas ayuda académica	Otros programas de Ayuda
Arturo Prat ³¹			Servicio Médico y Dental
Atacama ³²	Crédito UDA		Complejo Tecnológico de Aprendizaje (CTA)
De Santiago ³³	Beca Pascuense Beca de dinero Beca Hijos de Funcionarios USACH Beca Vocación Pedagógica Temprana Prestamos de Emergencia	Propedéutico	Centro de Salud Beca Estudiantil de Residencia Fondo de ayuda estudiantil para atender enfermedades catastróficas. Beca de alimentación Beca de Trabajo
Del Biobío ³⁴	Beca de Residencia Beca de Movilización Beca de materiales de estudio Beca de apoyo a estudiantes y madres Beca de mérito académico Beca Deportiva Beca deportista destacado Beca de apoyo a estudiantes en situación de discapacidad	Programa de tutores UBB	Beca de Alimentación

³¹ Información entregada por la institución a través de su página web institucional. Disponible el 5 de mayo de 2017 en: http://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20170626/pags/20170626180326.html

³² Información entregada por la institución a través de su página web institucional. Disponible el 5 de mayo de 2017 en: http://www.cta.uda.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=433&Itemid=427&lang=es

³³ Información entregada por la institución a través de su página web institucional. Disponible el 19 de septiembre de 2017 en <http://admision.usach.cl/becas-y-beneficios-0>

³⁴ Información entregada por la institución a través de su página web institucional. Disponible el 19 de septiembre de 2017 http://ubiobio.cl/admision/Becas_y_Beneficios_UBB/

	Beca de apoyo a estudiantes tesistas Beca de habilitación profesional Beca rectoría Beca Hermanos UBB Beca de Excelencia Académica Beca deportiva para estudiantes de PEFI Beca para funcionarios e hijos de funcionarios UBB Ayuda para el financiamiento del arancel		
--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de información pública entregada por las instituciones.