

ARTÍCULO

Posibilidades y desafíos de la equidad e inclusión en la reforma de educación superior en Chile

Possibilities and challenges of equity and inclusion in higher education reform in Chile

VANESSA KARINA ORREGO TAPIA*

* Pontificia Universidad Católica de Chile
Correo electrónico: vanessa.orrego.tapia@gmail.com

Recibido el 18 de abril 2021; Aprobado el 2 de marzo del 2023

RESUMEN

Aunque Chile reporta un incremento de su cobertura en educación superior, la expansión está limitada por el origen social del estudiante. Buscando equidad e inclusión, la reforma educacional ha impulsado mejoras en el proceso de admisión centralizada. Así, este ensayo busca analizar el Ranking de notas y el sistema de información como una de posibilidades y desafíos de la equidad e inclusión en la reforma chilena. Las reflexiones muestran que la priorización de las pruebas de selección universitaria y la descoordinación del sistema representan desafíos que urge enfrentar para promover un paradigma inclusivo, especialmente para los estudiantes doblemente excluidos.

PALABRAS CLAVES: Chile; Acceso a la educación superior; Equidad; Ranking; Sistema de información

ABSTRACT Although Chile reports an increase in its coverage in higher education, expansion is limited by student social origin. Seeking equity and inclusion, the educational reform has promoted improvements in the centralized admission process. Thus, this essay seeks to analyze the Ranking and the information system as one of the possibilities and challenges of equity and inclusion in the Chilean reform. The analysis shows that the prioritization of university selection tests and the lack of coordination of the system represent challenges that urgently be faced to promote an inclusive paradigm, especially for students who are doubly excluded.

KEYWORDS: Chile; Access to higher education; Equity; Ranking; Information system

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha producido un incremento sustantivo de la cobertura de la educación superior en el mundo. Entre 1950-2010 en América Latina pasamos de aproximadamente 300,000 estudiantes y 75 universidades a alrededor de 20 millones de alumnos y 3,000 instituciones, de las cuales dos tercios eran instituciones de educación superior privadas (Espinoza y González, 2012). En Chile, esta expansión se comenzó a observar con fuerza en las tres últimas décadas, sin bien el ciclo se ha comenzado a ralentizar (Bernasconi, 2017; González, 2018): en 1990 la matrícula era de menos de 250,000 estudiantes y para el año 2017 el valor se habría casi quintuplicado alcanzando los 1 176,727 (Espinoza, González, Sandoval y Castillo, 2018). Sin embargo, aunque la tasa bruta de asistencia entre los 18-24 años aumentó de 15.2% al 53.2% en este mismo período, han persistido diferencias importantes en el acceso basados en el ingreso socioeconómico del estudiante. Así, mientras el 86.9% de los jóvenes del último decil de ingresos socioeconómico estaba estudiando en 2017, la misma meta era alcanzada por el 42.2% de los jóvenes más vulnerables, ubicados en el primer decil (Ministerio de Desarrollo Social, 2018). Una diferencia que se ha asociado también a las mayores tasas de acceso históricas de los jóvenes de establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados, así como aquellos que tienen uno o ambos padres con estudios superiores (Jarpa y Rodríguez, 2017; Quintela, 2013; Rodríguez y Padilla, 2017; Valdivieso, Antivilo y Barrios, 2006).

En un escenario donde la expansión de la cobertura está segmentada por el origen social de los estudiantes (Espinoza *et al.*, 2018; González, 2018; González y Dupriez, 2016; Jarpa y Rodríguez, 2017; Larroucau, Ríos y Mizala, 2015; MINEDUC, 2013), la demanda

por la equidad y la inclusión en la educación superior ha sido una constante. En 2003, por ejemplo, ésta se tradujo en cambios a la prueba de admisión consolidando la Prueba de Selección Universitaria (PSU) hasta el proceso de admisión 2020: la prueba debía estar alineada al currículum nacional de educación media y focalizarse en sus contenidos mínimos, de esa manera, aseguraría teóricamente mayor equidad suponiendo homogeneidad de los contenidos por el que transitaban todos los estudiantes, independiente del tipo de colegio al que asistieran. Empero, la PSU no logró mejorar la equidad del sistema de educación superior (Rodríguez y Castillo, 2015) y agudizó diferencias por género e ingresos (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; Koljatic y Silva, 2010; Larroucau *et al.*, 2015; Rodríguez y Castillo, 2015; Rodríguez y Jarpa, 2015; Rodríguez y Padilla, 2016), dejando a las mujeres y a los egresados de establecimientos municipales y de la educación media técnico-profesional constantemente subrepresentados en la educación superior (Gil, Frites y Muñoz, 2014).

Buscando responder a esta demanda histórica Chile comenzó, en los últimos años, una reforma importante a la educación superior que tiene a la equidad e inclusión como uno de sus tres ejes de trabajo, junto a la preocupación por la calidad y pertenencia educativa, concluyen Espinoza y González (2017) y Queupil y Durán (2018). En la reforma educativa, la equidad e inclusión se ha definido de forma amplia considerando la premisa que los talentos están distribuidos igualmente en la sociedad, una idea que ha sido defendida también por autores como Gil, Paredes y Sánchez (2013) y Lizama, Gil y Rahmer (2018). Así, la inclusión se sostiene en la igualdad de oportunidades a través del mérito, una variable para medir el desempeño académico que se asume escasamente influenciada por los privilegios sociales, y se traduce en una medida específica: el desarrollo de un sistema de acceso a la educación superior.

Con vista en estos antecedentes, el presente ensayo tiene por objetivo analizar el Ranking de notas y el sistema de información en el sistema de acceso a la educación superior como una de las posibilidades y desafíos que presenta la equidad e inclusión en la reforma educativa en Chile. Además de revisar la estructura de la educación superior en el país y la ley 21.091 de educación superior, este ensayo revisa las discusiones académicas que se han producido a lo largo de los últimos años respecto a estas temáticas en el país.

EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE Y EL PROBLEMA DEL ACCESO

Chile cuenta con dos tipos de universidades: universidades públicas o privadas con aporte estatal y universidades privadas sin aporte fiscal. En el primer grupo se encuentran las instituciones de mayor selectividad y prestigio y, al recibir el financiamiento estatal, sus estudiantes tienen regalías financieras importantes, pues no sólo pueden postular a las becas ofrecidas por el Estado, también tenían derecho a un tipo de crédito estudiantil

subsidiado estatalmente y con condiciones de pago bastante ventajosas comparadas con las condiciones ofrecidas por la banca privada a los estudiantes de las universidades sin aporte fiscal.

Dentro de las universidades con apoyo estatal destacan especialmente las universidades tradicionales, instituciones altamente selectivas que formalizaron su unidad en 1954 a través de la conformación del Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH) para aunar voluntades, responsabilidades y recursos en los esfuerzos para mejorar el rendimiento y la calidad de la educación superior en el país (Tapia, 2019). En este ambiente, en 1967 comenzaron a aplicar un sistema de admisión centralizada basado en una batería de pruebas para seleccionar, con confiabilidad y validez, a los estudiantes más capacitados buscando, además, asegurar una similar oportunidad de ingreso frente a una oferta reducida de vacantes universitarias (Donoso, 1998). En este grupo se congregan tanto universidades públicas y privadas creadas en el país a partir del siglo XIX como universidades derivadas de las sedes regionales de algunas de esas universidades tras la reforma educativa de 1981, fijada por la ley N° 18.369.

Por el contrario, las universidades privadas sin aporte fiscal surgieron a partir de la reforma educativa de 1981, la cual permitió el lucro en la creación de instituciones de educación superior. Tal como su nombre indica, estas instituciones no reciben aportes estatales y, por ende, no forman parte del CRUCH ni del sistema de admisión centralizada. De esa manera, asumen procesos de admisión alternativos, propios y escasamente selectivos, lo que los lleva a aceptar estudiantes con menores calificaciones académicas, quienes deben financiar directamente sus estudios.

Esta dinámica generó uno de los principales problemas que trata de responder la reforma educativa de educación superior: el acceso al sistema de educación superior. Un problema que comienza en la cobertura, pero no se acaba en ella.

En las últimas décadas la cobertura en la educación superior ha aumentado significativamente en el mundo y en Chile. Aunque el ciclo expansivo de tres décadas se ha ralentizado (Bernasconi, 2017; González, 2018), en 2017 había 1 176,727 estudiantes, una cifra casi 5 veces mayor que la reportada en el país en 1990 (Espinoza *et al.*, 2018).

Lamentablemente, esta expansión se ha producido de manera segmentada por el origen social de los estudiantes (Espinoza *et al.*, 2018; González, 2018; González y Dupriez, 2016; Jarpa y Rodríguez, 2017; Larroucau *et al.*, 2015; MINEDUC, 2013) en dos procesos paralelos. Por un lado, están el acceso general a la educación superior (González y Dupriez, 2016) y, por el otro, la selección específica a ciertas instituciones y programas (Jarpa y Rodríguez, 2017). Los resultados de la CASEN 2017 evidencian con claridad el primer punto: mientras la tasa neta de asistencia a la educación superior entre los 18-24 años es de 42.2% para el primer decil de ingresos socioeconómicos, el valor sube al 86.9% para el último decil (Ministerio de Desarrollo Social, 2018). Así, no es de extrañar que las características predominantes de los matriculados muestran que se trata de egresados de

establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados (Jarpa y Rodríguez, 2017; Quintela, 2013; Rodríguez y Padilla, 2017; Valdivieso *et al.*, 2006). Sin embargo, el asunto no termina aquí. Tras la masificación del acceso, explica Lucas (2001), la desigualdad de oportunidades para llegar a la educación superior es reemplazada por desigualdades de posición entre instituciones y carreras. En otras palabras, sólo un reducido grupo llega hasta las instituciones de mayor prestigio, más selectivas y con mejores condiciones pedagógicas y aquí nuevamente se concentran los estudiantes socioeconómicamente más privilegiados de la sociedad (González, 2018; Puga, Polanco y Corvalán, 2015). El análisis de González y Dupriez (2016) muestra, por ejemplo, que, aunque sólo el 7% de los estudiantes de educación secundaria egresaron de establecimientos particulares pagados en Chile, el 20.6% fue seleccionado entre las universidades más selectivas del país durante el proceso de admisión 2015. Por el contrario, es común que los estudiantes de los sectores de menores ingresos accedan mayormente a instituciones privadas creadas después de 1981, particularmente aquellas de menor selectividad (Espinoza *et al.*, 2018), menor prestigio y que suele desembocar en menores oportunidades para acceder a empleos mejor calificados y/o remunerados (González, 2018).

Lo interesante de este segundo fenómeno es que no se reduce a una dicotomía simple entre universidades selectivas y menos selectivas, públicas o privadas o con y sin aporte fiscal. Como bien demuestra tempranamente la revisión organizada por Valdivieso *et al.* (2006) este proceso de estratificación se produce también al interior de las universidades tradicionales. Los autores revisaron la postulación a las 25 universidades que pertenecían al CRUCH en el proceso de admisión 2005 y mostraron que los estudiantes discriminan entre ellas al momento de postular, así, los mejores estudiantes se tienden a concentrar en las mejores instituciones dentro del grupo de las mejores universidades del país. Considerando la segmentación socioeconómica en el acceso a la educación superior y la institución, las universidades más selectivas acaban seleccionando a un perfil de estudiantes bastante homogéneo socioeconómicamente. Una tendencia que ha persistido en el tiempo, concluye Rodríguez y Padilla (2017), a pesar de la mayor movilidad social atribuida y de las mejoras que el sistema de admisión busca instalar.

En este escenario no es de extrañar entonces que, autores como González (2018), asocien la expansión de la cobertura en Chile con una democratización cuantitativa de la educación superior, más no de una democratización cualitativa, pues el acceso depende más del origen social del estudiante que de su mérito individual.

LA REFORMA EDUCATIVA EN CHILE Y EL SISTEMA DE ACCESO

El sistema de educación superior en Chile ha atravesado cambios significativos en los últimos años para adaptarse tanto a las necesidades generales de la sociedad como a las demandas específicas de los movimientos sociales estudiantiles en búsqueda de mayor

calidad y equidad en la educación. Sin embargo, no es hasta el 2018 que la reforma a la educación superior se concretiza en el país en torno a la promulgación de la ley N° 21.091, conocida como *ley de educación superior*.

La orientación general de la reforma tiene los ejes de calidad, pertinencia y equidad e inclusión como los cimientos del sistema educativo terciario (Espinoza y González, 2017; Queupil y Durán, 2018) y, específicamente a través de la conformación de una nueva institucionalidad normativa en la Subsecretaría de Educación Superior, representa un paso importante en el retorno del Estado a la gobernanza de este nivel educativo, pues ahora el Estado pasa a tener un rol activo, directo y legítimo como ente regulador, coordinador e integrador de los distintos actores del sistema educativo en este nivel. Un retorno que implica no sólo un abandono de las políticas orientadas hacia los mercados, un modelo que tenía por objetivo ampliar el acceso y reducir los costos de la educación superior, pero que también crearon en una creciente desigualdad y deterioro de la calidad educativa ofrecida, sino también la corrección de sus fallas por medio de sistemas de monitoreo y sanciones, explican Moreno y Muñoz (2020). La Subsecretaría de Educación Superior funciona al interior del Ministerio de Educación y será, según la ley N° 21.091, la responsable de proponer una *Estrategia para el Desarrollo de la Educación Superior* que aborde los desafíos a largo plazo del sistema y una *Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional* para responder a los desafíos específicos del subsistema técnico-profesional. Además, tiene bajo su cargo la administración del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior establecido en la ley N° 20.129 y debe proponer al Ministerio de Educación las políticas que promuevan el acceso, inclusión, permanencia y titulación de los estudiantes (República de Chile, 2019).

En la reforma educativa, la inclusión se conceptualiza en los dos paradigmas mencionados por Queupil y Durán (2018), es decir, la inclusión de personas que han sufrido situaciones o espacios de exclusión en el sistema educativo e inclusión de las personas en situación de discapacidad o necesidades educativas especiales. En ambos casos, la premisa base es una definición amplia que considera que los talentosos están distribuidos igualmente en la sociedad, una idea que ha sido defendida también por Gil *et al.* (2013) y Lizama *et al.* (2018) al discutir acerca del paradigma de inclusión en la educación superior, y que suele asociarse al enfoque de derechos, concluye Queupil y Durán (2018). Una tendencia que sigue claramente la ley de educación superior en su primer y segundo artículo: la educación superior es un derecho que debe estar al alcance de todas las personas, según sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, y para que puedan desarrollar sus talentos y servir al interés general de la sociedad. Además de velar por la eliminación y prohibición de toda forma de discriminación arbitraria, el sistema debe realizar ajustes para permitir la inclusión de personas con discapacidad (República de Chile, 2019).

La inclusión nace entonces como una forma de remedir la exclusión y se conceptualizada, a través del desarrollo de un sistema de acceso a la educación superior, en la

ampliación de las oportunidades de acceso en el mérito académico, una medida menos influenciada por los privilegios sociales.

El *Sistema de Acceso* establece, siguiendo las indicaciones del 11° artículo de la citada ley, los procesos e instrumentos para la postulación y admisión regular y especial de los estudiantes de primer año a las carreras y programas de pregrado conducentes a títulos técnicos, profesionales y licenciaturas en las instituciones de educación superior adscritas. En su funcionamiento, este sistema de postulación y admisión centralizado deberá ser objetivo, transparente y considerar, entre otros, la diversidad de talentos, capacidades o trayectorias previas de los postulantes (República de Chile, 2019).

El proceso de admisión, conocido previamente como Sistema Único de Admisión (SUA) y hoy conducido por la Subsecretaría de Educación Superior y el Comité de Acceso Universitaria, asigna a los estudiantes a cada programa en cada institución adscrita, de acuerdo con las prioridades fijadas por el alumno al postular, los resultados obtenidos en los factores de selección y los requisitos establecidos por cada institución. En la actualidad, cerca de 40 universidades públicas y privadas, con y sin financiamiento estatal, están adscritas al Sistema de Acceso.

La modalidad de aplicación del Sistema de Acceso contempla varias especificaciones importantes de considerar. En primer lugar, se establece que, aunque las instituciones adscritas están autorizadas implementar instrumentos de selección complementarios y previos a la postulación centralizada, deben regirse por tres factores de selección: Ranking de notas, notas de enseñanza media (NEM) y una prueba estandarizada nacional de selección. Además, el sistema fija criterios de habilitación, es decir, requisitos que el estudiante debe cumplir para validar su postulación. Estos criterios incluyen la rendición de las pruebas de selección vigentes, específicamente las pruebas obligatorias de matemáticas y lenguaje y una de las dos electivas de ciencias naturales o historia, y la obtención de un puntaje ponderado entre las pruebas obligatorias de al menos 450 puntos o, desde el proceso de admisión 2021, pertenecer al 10% superior del Ranking de notas. En el proceso de admisión, es importante mencionar que el estudiante puede postular con el resultado de las pruebas del proceso del año en curso o del proceso de admisión inmediatamente anterior, mientras que el Ranking es estable y se calcula sobre el año de egreso de la educación secundaria. Ahora bien, el Sistema permite a las instituciones adscritas fijar requisitos más exigentes respecto a los resultados de las pruebas estandarizadas y/o la ponderación de los tres factores de establecimiento estableciendo *puntajes mínimos de postulación* y/o *puntajes ponderados mínimos* generales en la institución o específicos por cada carrera. En cuarto lugar, el proceso de admisión centralizada determina que cada factor tiene un peso mínimo de ponderación de 10%, incluyendo la desagregación de las tres pruebas exigidas durante el proceso de habilitación. Así, las pruebas de selección obtienen finalmente un peso mínimo del 30%, mientras el Ranking y NEM deben representar, al menos, el 10% cada uno para el cálculo del puntaje *ponderado mínimo* que exige

cada carrera o institución. Por último, el Sistema de Acceso fija en 10 el número máximo de postulaciones anuales que el estudiante puede realizar considerando combinaciones de carrera, sede y universidad, así también establece que las preferencias posteriores a ser seleccionado son automáticamente descartadas, pues el estudiante, puede estar en varias listas de espera, pero sólo puede estar en una única lista de seleccionados (República de Chile, 2020).

Junto a lo anterior, el proceso de admisión también contempla el ingreso a través de un programa especial de acceso para el subsistema universitario que, desarrollados por distintas universidades, buscan preparar académicamente a estudiantes secundarios destacados de contextos socioeconómicamente vulnerables para facilitar su ingreso a la educación superior en concordancia con el principio de inclusión consagrado en la ley N°21.091. Actualmente, existen dos programas en esta línea: el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) y el Programa de Acceso a Pedagogía (PAP), los cuales preparan a los estudiantes de último año de la educación secundaria que están en el 15% superior del Ranking de sus escuelas para continuar estudios superiores en general o estudios superiores de pedagogía en específico, respectivamente. Los estudiantes que egresan de ambos programas, así como los postulantes directos a la Beca de Excelencia Académica (BEA) ofrecida a egresados en el 10% superior del Ranking, pueden acceder a la universidad mediante cupos supernumerarios, los cuales son vacantes extraordinarias cuyo número es determinado anualmente por cada universidad adscrita, si bien el Comité de Acceso precisa sus fines, y que no se utilizan para informar el puntaje de corte de cada carrera (República de Chile, 2020).

POSIBILIDADES Y DESAFÍOS DE LA EQUIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Como se ha observado, la preocupación por la equidad e inclusión en la educación superior en Chile se ha visibilizado concretamente en mejoras al acceso general a la educación superior a través de, al menos, dos iniciativas: el Ranking de notas y el desarrollo de un sistema de información para el estudiante. A continuación, se discute acerca de las posibilidades y limitaciones de ambas iniciativas.

El Ranking de notas comenzó a ser empleado por el sistema de postulación centralizada en 2013 y es una de las principales propuestas de equidad e inclusión que se discuten en la literatura a propósito de la educación superior, pues es una medida de posición relativa que permite aumentar la inclusión en la educación sin sacrificar la excelencia académica: reconociendo la trayectoria educativa del estudiante en su propio contexto socioeducativo y en relación con quienes compartió las mismas experiencias de enseñanza-aprendizaje, premia a aquellos que han aprovechado al máximo las oportunidades que les ofrece su comunidad educativa de referencia. De esa manera, la premisa utilizada es

evaluar el talento académico del estudiante en base a su mérito, esfuerzo y actitud para con el aprendizaje, variables que él/ella sí puede controlar en contraposición a aquellas que dependen de su lugar de nacimiento (Gil *et al.*, 2014; Koljatic y Silva, 2012; Larroucau *et al.*, 2015; MINEDUC, 2013; Rodríguez y Padilla, 2016). Gracias a ello, la evidencia muestra que el Ranking asume y corrige la desigualdad calidad educativa en el país (Gil *et al.*, 2014) y favorece el ingreso de estudiantes tradicionalmente subrepresentados en la educación superior como son las mujeres y los egresados de los establecimientos más vulnerables y con menor nivel socioeconómico (González, 2013). Es más, el análisis de Larroucau *et al.* (2015) muestra que, además, su uso puede generar cambios en las aspiraciones de los postulantes, al menos de aquellos con alto puntaje para que postulen a las carreras más selectivas.

A pesar de que el Ranking es un instrumento más equitativo que las pruebas de selección, pues en todos los colegios del país existen alumnos con buen rendimiento escolar recuerda Kri, Gil, González y Lamatta (2013), su uso en Chile comenzó recién en 2013 y permanece aún bastante limitado por la priorización histórica otorgada a las pruebas de selección universitaria. Como se observó anteriormente, el Sistema de Acceso fijó hasta el proceso de admisión 2020 los resultados de las pruebas obligatorias como uno de los principales criterios de habilitación de las postulaciones y define una ponderación de los factores de selección a la educación superior que otorga, al menos, un 30% a los resultados obtenidos en dichas pruebas estandarizadas; en cambio, al Ranking de notas se le exige su ponderación al 10% y no es hasta el proceso de admisión 2021 que se le considera uno de los criterios de habilitación. La priorización dada a las pruebas de selección universitaria, siguiendo a Lizama *et al.* (2018), visibiliza uno de los principales obstáculos para la equidad e inclusión que urge cambiar en el camino de asumir un paradigma inclusivo: la creencia que las pruebas estandarizadas ofrecen una definición justa de lo que debemos entender como mérito académico.

En Chile, históricamente el principal mecanismo que se ha utilizado para evaluar el rendimiento académico del estudiante es una batería de pruebas estandarizadas conocida como Prueba de Actitud Académica (PAA) entre 1967-2002, Prueba de Selección Universitaria (PSU) entre 2003-2020 y Prueba de Transición (PDT) en 2021. Lamentablemente, si bien las intenciones de desarrollo de cada prueba han sido opuestas, las diferentes pruebas se han considerado como una de las barreras de acceso a la educación superior que, además, profundiza la segmentación de la elección universitaria entre las instituciones (Lizama *et al.*, 2018; Rodríguez y Padilla, 2017).

La PAA comenzó a ser aplicada a nivel nacional en 1967 como una forma de mejorar el acceso a la educación superior en un contexto de democratización del sistema educacional chileno. Antes de su desarrollo, los estudiantes debían aplicar otro conjunto de pruebas, conocido como Bachillerato, que era diseñado por cada universidad de forma independiente, sin criterios estandarizados de selección, tenía escasa relación predictiva con el

rendimiento en la universidad y era considerado altamente elitista, especialmente tras la masificación de la educación secundaria, pues era rendido únicamente por el 5-10% de cada generación y evaluaba con respuestas abiertas latín, lenguaje materno, idioma extranjero, historia y geografía de Chile y/o una prueba específica según la carrera a la que postulase el alumno. La PAA trató de corregir los problemas presentados por el Bachillerato, sin embargo, también asumió erróneamente que las actitudes eran estables, no podían ser entrenadas y se distribuían equivalentemente en los diferentes grupos socioeconómicos (Caiceo, 2013).

Como una forma de responder a las debilidades detectadas en la PAA en 2003 comenzó a ser implementada la PSU. La batería de pruebas debía atenuar los sesos culturales que tienden a subyacer en las pruebas basadas en aptitudes, estar alineada al currículum nacional de educación secundaria y focalizarse en sus contenidos mínimos, asegurando teóricamente mayor equidad bajo el supuesto de homogeneidad de los contenidos por el que transitaban todos los estudiantes del país, independiente del tipo de colegio al que asistieran durante su educación. Además, gracias a la subvención estatal de su costo entre los estudiantes de menores ingresos socioeconómicos, debía dar mayor acceso a grupos tradicionalmente postergados (Rodríguez y Castillo, 2015). No obstante, tal como ocurrió con la PAA, los resultados tampoco fueron los esperados. La PSU no sólo fue capaz de predecir únicamente el 20% del rendimiento de los estudiantes durante su primer año de estudios en la universidad (CRUCH, 2017), la evidencia también ha relevado que los mayores puntajes se concentraban en una población específica: hombres, egresados de establecimientos particulares pagados, provenientes de hogares con mayor nivel socioeconómico y con padre y/o madre con educación superior completa, así como egresados de la modalidad científico-humanista, diurna y ubicada en zonas urbanas (Contreras *et al.*, 2007; Koljatic y Silva, 2010; Larroucau *et al.*, 2015; Rodríguez y Castillo, 2015; Rodríguez y Jarpa, 2015; Rodríguez y Padilla, 2016). Así, el puntaje obtenido parece explicarse principalmente por factores estructurales que no dependen de la voluntad, constancia y mérito de los estudiantes (Meneses y Toro, 2012); por el contrario, reconoce educativamente a quienes provienen de situaciones culturales, sociales y económicamente privilegiadas (Contreras *et al.*, 2007) y, en consecuencia, refleja la educación que las familias pudieron o no pagarles a sus hijos (Román, 2014). Nuevamente, se buscaría corregir sus errores con otra batería de pruebas estandarizadas: la PDT, prueba aplicada por primera vez en 2021 y cuyos resultados aún no han sido puestos en análisis.

En este contexto, es importante que la política educativa en educación superior comience a entender, siguiendo a González (2018) y Lizama *et al.* (2018), que el talento académico no se limita a la obtención de altos puntajes en las pruebas estandarizadas de selección, pues, tal como lo hace la definición del Ranking de notas, corresponde también a la capacidad de los estudiantes para maximizar sus oportunidades académicas. Una capacidad que puede o no expresarse en un alto puntaje en una prueba como la PAA,

PSU o PDT producto de las diferentes coberturas curriculares entre establecimiento, pero que definitivamente se expresa en un alto puntaje de Ranking.

Ahora bien, en esta discusión no se trata de cambiar un factor por el otro, sino de equilibrarlos. En ese sentido, es importante recordar que el Ranking permite complementar el análisis de selección universitaria con atributos generalmente excluidos de las pruebas estandarizadas (Gil *et al.*, 2013; González, 2018) como la motivación, facilidad y gusto por el estudio, liderazgo y hábitos de lectura por interés propio (Gil *et al.*, 2013), así como las técnicas de estudio, disciplina y autocontrol, los cuales expresan el esfuerzo desplegado por el estudiante en su educación secundaria y que producen efectos positivos en su desempeño universitario, afirman Contreras, Gallegos y Meneses (2009), y que parecen explicar el alto valor predictivo sobre las notas de la educación superior que evidencia el Ranking de notas en las investigaciones de Faúndez, Labarca, Cornejo, Villaroel y Gil (2017), Kri *et al.* (2013) y Denning, Murphy y Weinhardt (2018), por mencionar a algunos de los autores que han investigado esta temática.

Un paso hacia el equilibrio que parece estar dando el nuevo Sistema de Acceso tanto al incorporar el 10% superior del Ranking de notas, desde el proceso de admisión 2021, como un criterio de habilitación que sustituye el puntaje solicitado a las pruebas obligatorias como con el ingreso especial a través del PACE o PAP. Sin embargo, persiste el desafío de aumentar significativa y formalmente el uso del Ranking de notas en el proceso de admisión, particularmente la admisión regular. Entre las alternativas de acción en esta dirección están la creación de un Ranking específico que agrupe notas de ciertas asignaturas para el proceso de selección en algunas carreras (Gil *et al.*, 2013), el ingreso automático a la educación superior de estudiantes de alto Ranking (Rodríguez y Padilla, 2016), una mayor ponderación del Ranking entre los factores la selección universitaria (Lizama *et al.*, 2018) e incorporar el Ranking a las ayudas estudiantiles, pues, como bien recuerdan Kri *et al.* (2013), los mecanismos de financiamiento a los que pueden postular los estudiantes siguen dependiendo casi exclusivamente de los puntajes obtenidos en las pruebas estandarizadas. Finalmente, urge reemplazar el puntaje NEM por el puntaje Ranking (Lizama *et al.*, 2018), ya que, aunque también es una medida de posición relativa, presenta una fórmula de cálculo que conlleva efectos adversos concretos: los establecimientos del país no emplean la misma política de asignación de calificaciones con sus alumnos (Rodríguez y Padilla, 2016) y puede convertirse rápidamente en un incentivo para que los colegios eleven las notas de sus estudiantes (Meneses y Toro, 2012), proceso que terminaría generando distorsión e inequidad en el proceso de selección y admisión universitaria (Rodríguez y Jarpa, 2015).

Aunque la experiencia internacional releva iniciativas importantes orientadas a fortalecer el uso del Ranking de notas en el proceso de admisión, la experiencia chilena también muestra éxitos interesantes de mencionar aquí. El primero es uno organizado por la Universidad de Santiago de Chile, perteneciente al CRUCH, la cual promovió el ingreso

automático de los estudiantes en el 1% del Ranking de notas al programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades, el resultado de las dos primeras cohortes en 2015 y 2016 muestran que sus tasas de retención son similares a los alumnos ingresados por el proceso regular y sus calificaciones durante la educación superior los hicieron casi indistinguibles (Faúndez *et al.*, 2017). El segundo es un proyecto aún en curso. En 2006, el Ministerio de Educación y el CRUCH crearon la Beca de Excelencia Académica (BEA) y los cupos super-numerarios (CSN) para beneficiar a los estudiantes top 5% de establecimientos públicos. Sus buenos resultados han permitido que en 2012 el corte subirá al 7.5% y, en 2013, al 10% superior (Gil *et al.*, 2013).

Junto al Ranking de notas, el debate sobre equidad e inclusión también ha destacado una barrera importante que dificulta el acceso a la educación superior (González y Dupriez, 2016; Lizama *et al.*, 2018) y que la actual reforma busca paliar: la información y el apoyo para que el estudiante pueda decidir, elegir, postular y financiar su educación superior. Una información que se ofrece de forma transparente y clara respecto a la oferta académica, recuerdan Queupil y Durán (2018). Como se mencionó anteriormente, la Subsecretaría de Educación Superior debe administrar el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior establecido en la ley N° 20.129, la cual promulgó en 2006 la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Este sistema de información debe resguardar los antecedentes académicos, administrativos y contables de las instituciones de educación superior que sirven tanto para aplicar adecuadamente las políticas públicas del sector como para informar a los usuarios (República de Chile, 2006).

Un problema permanente y que no ha adquirido suficiente notoriedad en Chile es la tendencia entre los estudiantes con buenas credenciales académicas a no postular o hacerlo y matricularse en instituciones de menor calidad, aun cuando tienen los puntajes que les permitirían optar a instituciones más selectivas (Belasco y Trivette, 2015; Dillon y Smith, 2013). Este fenómeno, conocido en Estados Unidos como *undermatch*, perjudica mayormente a un topo específico de estudiantes: aquellos que provienen de hogares con menores ingresos (Belasco y Trivette, 2015; Cabrera, 2016; Dillon y Smith, 2013; Mullen y Goyette, 2019), con padres sin estudios superiores (Cabrera, 2016; Canales, 2016; Davies, Maldonado y Zarifa, 2014; Dillon y Smith, 2013) y egresados de establecimientos públicos, especialmente aquellos que egresan de la educación técnico-profesional o vocacional (Olavarría y Allende, 2013; Rodríguez y Padilla, 2017). En otras palabras, se repite el perfil de los excluidos del sistema de admisión que obtienen menores puntajes en las pruebas estandarizadas evidenciando entonces una doble exclusión, pues, tal como concluye Jarpa y Rodríguez (2017) y Mullen y Goyette (2019), se deben enfrentar a una exclusión anticipada a la selección. Un desajuste que es el resultado de las elecciones hechas por el estudiante y/o su familia, no por efecto del sistema de admisión (Dillon y Smith, 2013). De esa manera, las intervenciones deben hacer antes de la admisión.

Las bajas expectativas de cursar estudios superiores, los referentes culturales y la ausencia de apoyos suplementarios en el tránsito a la educación superior son algunas de las razones que ha esgrimido la literatura para entender este fenómeno y la entrega de información y el apoyo hacia el estudiante para que pueda tomar la decisión ha surgido como una de las propuestas claves para enfrentarlo (Belasco y Trivette, 2015; Dillon y Smith, 2013; González, 2014, Gonzáles y Dupriez, 2016; Mullen, 2009).

No hay que olvidar que, en contra de las tendencias simplistas sobre la elección educacional, la preferencia por estudios universitarios no es el resultado exclusivo del deseo vocacional. También depende de los resultados obtenidos en los factores de selección y la información disponible sobre las cuales se realiza un ajuste de expectativas en la búsqueda de un equilibrio entre los deseos vocacionales y las posibilidades reales de alcanzarlos, concluye Jarpa y Rodríguez (2017). Un equilibrio que tiende a perjudicar a un grupo específico de estudiantes. La investigación elaborada por Sepúlveda y Valdebenito (2014) sobre las expectativas, proyectos y trayectorias de estudiantes secundarios en Chile muestra, por ejemplo, que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo tienen menos claro el área de interés y la institución donde estudiar que aquellos de nivel socioeconómico alto: 61,5% y 37,3% versus el 84,7% y 57,7%, respectivamente. Además, aun cuando ambos grupos tengan similares rendimientos en la educación secundaria, los egresados de las clases acomodadas tienden a sobrestimar sus opciones de éxito (Canales, 2016), ya que provienen de hogares con un alto capital cultural y expectativas de ingreso a universidades de elite y asisten a las escuelas que les suelen entregar no sólo un riguroso entrenamiento académico para rendir las pruebas de admisión, sino también una extensa guía, apoyo y acompañamiento en el proceso y la transmisión de un *habitus* institucional orientado a las escuelas de prestigio similar al ofrecido por los padres (Mullen, 2009; Mullen y Goyette, 2019).

Lamentablemente, la conformación de un sistema de información para los estudiantes es una tarea inconclusa, particularmente para los egresados de educación secundaria técnico-profesional, una modalidad que tiende, tal como se mencionó antes, a reportar bajos puntajes en la prueba de selección debido al marcado carácter academicista de la batería utilizada en Chile. Ya en 2009, el Ministerio de Educación reportaba la inexistencia de un sistema de información para la orientación vocacional y de carreras para los estudiantes egresados de la modalidad técnico-profesional y la urgencia de su diseño para que ellos pudieran tomar decisiones sobre sus trayectorias educativas basada en sus intereses, potenciales y posibilidades (MINEDUC, 2009). Sin embargo, poco se avanzó los años siguientes y la demanda continuó afianzándose en *las Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional*, publicada por el Ministerio de Educación en 2018 (MINEDUC, 2018). Aunque hoy existe una página web institucional administrada por el Ministerio de Educación que ofrece información a los estudiantes egresados de la educación secundaria, lo cierto que sigue siendo necesario mejor los datos y recursos disponibles para los

estudiantes y sus familias considerando, por ejemplo, la rentabilidad y empleabilidad de cada programa y las trayectorias de estudio en la educación superior técnico-profesional y universitaria, concluye el informe evaluativo del Centro de Políticas Públicas UC (2018).

En ese sentido, el desafío no se trata sólo de diseñar y consolidar un sistema de información transparente, como ha fijado la ley de educación superior, sino también centrar sus intervenciones en la fase de postulación al sistema de admisión centralizada en los estudiantes que presentan mayor riesgo de *undermach* (Belasco y Trivette, 2015). En este grupo es importante unir esfuerzos con las estrategias que otros sectores educativos buscan afianzar. El caso de la educación técnico-profesional es un ejemplo particularmente ilustrativo en esta línea que debería sumarse a la orientación general de la reforma educativa de proponer una Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional para responder a los desafíos específicos del subsistema técnico-profesional.

CONCLUSIONES

En los últimos años, el sistema de educación superior en Chile ha sufrido cambios significativos y ha mostrado gran dinamismo para adaptarse a las demandas de la sociedad chilena y sus crecientes niveles de movilización estudiantil. Así, ha logrado consolidar una reforma educativa que no sólo le ha restituido el rol estatal en la administración y fiscalización de la oferta educativa, sino que también ha puesto a la equidad y la inclusión en su centro. En este ensayo se ha revisado específicamente la transformación del proceso de admisión educativa centralizada ahondando en dos de sus posibilidades: la equidad e inclusión a través del uso del Ranking de notas y la equidad e inclusión buscando fortalecer un sistema de información vocacional.

Sin embargo, también se han discutido sus desafíos. En relación con el Ranking de notas está su aumento significativo y formal en el proceso de admisión universitaria, incluyendo no sólo la admisión especial sino también la admisión regular y su uso en la determinación de los estudiantes seleccionados para recibir una beca, crédito o beneficio estudiantil para cursar estudios superiores, pues la priorización histórica dada a las pruebas estandarizadas de selección ha impulsado la segregación social del acceso bajo la creencia que dichas pruebas ofrecen una definición justa del mérito académico. Respecto al sistema de información, urge diseñar y consolidar un sistema transparente focalizado en los estudiantes de menores ingresos, con padres sin estudios superiores y egresados de establecimientos públicos, especialmente aquellos que provienen de la educación secundaria técnico-profesional, ya que ellos tienen mayor probabilidad de presentar un desajuste de sus credenciales académicas y las credenciales de la institución de educación superior y obtener menores puntajes en la batería de pruebas de selección universitaria. No hay que olvidar que el concepto de equidad e inclusión propuesto por la ley de educación superior busca enfrentar las exclusiones sociales presentadas persistentemente en el sistema

educativo. Ambos desafíos implican ampliar y profundizar el foco de los esfuerzos en los estudiantes excluidos y doblemente excluidos del sistema de educación superior. De esa forma, el sistema de educación superior chileno puede seguir creciendo, pero está vez en equidad e inclusión.

Bien recuerda González (2018) que es totalmente válido que las instituciones de educación superior quieran seleccionar a los mejores estudiantes. Sin embargo, cuando los resultados académicos reflejan la desigualdad socioeconómico estructural que afecta la sociedad no podemos esperar que la brecha se cierre por sí sola y, al mismo tiempo, suponer que ello no pone en riesgo la legitimidad del sistema educacional en su conjunto. Por el contrario, sí los sistemas de admisión requieren criterios de selección, pero urge también recordar que esos requisitos no son neutros y hacen referencias a criterios y valores socio-culturales predominantes con repercusiones explícitas para los estudiantes, sus familias, la sociedad y el sistema de financiamiento de la educación superior (Donoso, 1998).

En ese sentido, un desafío mayor del sistema de educación superior chileno es derribar completamente los mitos que obstaculizan la equidad e inclusión comenzando por la priorización histórica dada a las pruebas estandarizadas bajo la creencia que ofrecen una definición justa del mérito académico, como bien recuerdan Lizama *et al.* (2018). El asumir que los talentos están distribuidos igualmente en la sociedad, sin ningún tipo de distinción de clase social, etnia, cultura, género u otras clasificaciones también debiese implicar un reconocimiento a la relación entre el desempeño de la educación secundaria y la educación superior y un abandono de la idea que abrir el acceso a la educación superior es suficiente para ampliar las posibilidades de los excluidos, siguen los autores. En esta línea, el sistema de educación superior en Chile tiene aún el desafío de ampliar la inclusión a las oportunidades de permanencia y egreso de la educación superior (Espinoza, González y Latorre, 2009; Donoso, 1998; Lizama *et al.*, 2018). La preocupación, al menos, ya ha penetrado la política pública en el país y ha sido ya definido como una de las tareas de la Subsecretaría de Educación Superior a partir de la ley 21.091 sobre educación superior (República de Chile, 2019).

Por último, es relevante mencionar algunas limitaciones de este ensayo y que podrían servir de inspiración para futuras revisiones. Primero, la discusión se ha centrado en el proceso de admisión centralizada dejando de lado las discusiones más extensas que se han generado en el país sobre el financiamiento de la educación superior, especialmente tras la promulgación de la gratuidad en el costo del arancel para el 60% más vulnerable socioeconómicamente que ha sido aceptado y se ha matriculado en las instituciones adscritas al Sistema de Acceso. Segundo, aunque se han mencionado otras discriminaciones arbitrarias en términos de género, por ejemplo, al discutir las pruebas de selección universitarias la revisión sólo las ha delineado superficialmente. Al respecto, un análisis interesante son las experiencias de equidad e inclusión desarrolladas por algunas de las universidades pertenecientes al CRUCH pensando en sus logros y posibilidades de expansión. La Universidad de

Chile, por citar un caso, ha desarrollado un *Programa de Ingreso Prioritario de Equidad de Género* que sería interesante de revisar en futuras investigaciones asociadas a esta temática. Mientras la Universidad de la Frontera y la Universidad de Tarapacá han hecho lo propio para enfrentar las desigualdades de acceso de los estudiantes indígenas.

REFERENCIAS

- Belasco, Andrew y Trivette, Michael. (2015). Aiming low: Estimating the scope and predictors of postsecondary undermatch. *The Journal of Higher Education*, 86(2), 233-263.
- Bernasconi, Andrés. (2017). Desafíos del futuro de la Educación Superior en Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 12(96), 1-12.
- Cabrera, Francisco Javier (2016). La influencia del capital socioeconómico y cultural en el acceso a las instituciones de educación superior en Chile. *Estudios Sociológicos*, 34(100), 107-143.
- Caiceo, Jaime. (2013). El sistema de selección universitaria chilena en crisis: discusión para la elaboración de la PAA. *Revista HISTEDBR On-line*, 51, 3-13.
- Canales, Andrea. (2016). Diferencias socioeconómicas en la postulación a las universidades chilenas: el rol de factores académicos y no académicos. *Calidad en la Educación*, 44, 129-157.
- Centro de Políticas Públicas UC [CPP-UC]. (2018). *Estado y nudos críticos de la formación técnica en Chile*. Santiago de Chile: Autor.
- Contreras, Marisol; Corbalán, Francisca y Redondo, Jesús (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 259-263.
- Contreras, Dante; Gallegos, Sebastián y Meneses, Francisco (2009). Determinantes de desempeño universitario: ¿importa la habilidad relativa? *Calidad de la Educación*, 30, 18-48.
- Davies, Scott; Maldonado, Vicky y Zarifa, David (2014). Effectively maintaining inequality in Toronto: predicting student destinations in Ontario universities. *Canadian Review of Sociology*, 51(1), 22-53.
- Denning, Jeffrey T.; Murphy, Richard y Weinhardt, Felix (2018). *Class rank and long-run outcomes*. Discussion paper series, n° 11808. Bonn, Alemania: Institute of Labor Economics.
- Dillon, Eleanor y Smith, Jeffrey (2013). *The determinants of mismatch between students and colleges*. Working Paper N° 19.286. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Donoso, Sebastián (1998). La reforma educacional y el sistema de selección de alumnos a las universidades: impactos y cambios demandados. *Estudios Pedagógicos*, 24, 7-30.
- Espinoza, Oscar (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Chile, en: O. Espinoza (Ed.). *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (pp. 93-134). Santiago de Chile: Ediciones Universidad UCINE.
- Espinoza, Oscar y González, Luis (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la Educación Superior*, 41(2), 87-109.
- Espinoza, Oscar y González, Luis (2017). El sistema de educación superior en Chile en la encrucijada: alcances e implicancias del proyecto de reforma del gobierno de Bachelet, en: M. L. Pinto (Ed.). *Políticas, formação docente e processos pedagógicos na América Latina: para além dos elementos (des)articuladores do mercado capitalista* (s.n.p). Buenos Aires, Argentina: Mercado de Letras y CLACSO.

- Espinoza, Oscar, González, Luis y Latorre, Carmen (2009). Un modelo de equidad para la educación superior: Análisis de su aplicación al caso chileno. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 97-112.
- Espinoza, Oscar; González, Luis; Sandoval, Luis y Castillo, Dante (2018). Valoración de la formación académica y de la inserción laboral de titulados de pedagogía en educación básica en Chile. *Educacao em Revista*, 34.
- Faúndez, Rocío; Labarca, Juan; Cornejo, María; Villaroel, Mirza y Gil, Francisco Javier (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. Pensamiento Educativo, *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-11.
- Gil, Francisco Javier; Frites, Claudio y Muñoz, Natalia (2014). La incorporación del ranking de notas en el sistema de admisión universitaria, en: G. Román (2014). *Contexto, experiencia e investigaciones sobre los programas propedéuticos en Chile* (pp. 29-51). Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez y CONICYT.
- Gil, Francisco Javier; Paredes, Ricardo y Sánchez, Ignacio (2013). El ranking de las notas: inclusión con excelencia. *Temas de La Agenda Pública*, 8(60), 3-19.
- González, Álvaro (2014). Aspirar a una universidad selectiva y concretar las aspiraciones: Factores determinantes. *Calidad en la Educación*, 40, 235-267.
- González, Álvaro (2018). *Transición con equidad hacia universidades selectivas: el caso de las vías de acceso inclusivo en la Universidad de Santiago*. Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- González, Pablo. (2013). Rol del ranking de notas en el ingreso a la universidad. Entre el apuro y la incertidumbre. *Observatorio económico*, 77. Santiago de Chile: Facultad de Economía y Negocios, U. Alberto Hurtado.
- González, Álvaro y Dupriez, Vincent (2016). Acceso a las universidades selectivas en Chile. ¿Pueden las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios atenuar el peso del capital cultural? *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 947-964.
- Jarpa, Carmen y Rodríguez, Carlos (2017). Segmentación y exclusión en Chile: el caso de los jóvenes primera generación en educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327-343.
- Kri, Fernanda; Gil, Francisco Javier; González, Máximo y Lamatta, Catalina (2013). *Ranking de notas como predictor de éxito en la Educación Superior. Estudio de Caso Universidad de Santiago*. Informe Final. Consejo Nacional de Educación.
- Koljatic, Mladen y Silva, Mónica (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Revista de Estudios Públicos*, 120.
- Larroucau, Tomás; Ríos, Ignacio y Mizala, Alejandra (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo*, 52(1), 95-118.
- Lizama, Octavio; Gil, Francisco Javier y Rahmer, Beatriz (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- Lucas, Samuel (2001). Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Ministerio de Desarrollo Social (2018). *CASEN 2017. Síntesis de resultados*. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2009). *Bases para una Política de Formación Técnico-Profesional en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2013). Inclusión del ranking en el proceso de admisión 2013: Un análisis a la luz de los resultados de la PSU. *Serie Evidencias en Educación*, 13(1), 1-7.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2018). *Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Meneses, Francisco y Toro, Javiera (2012). Predicción de notas en Derecho de la Universidad de Chile: ¿sirve el ranking? *Revista Isees*, 10, 43-58.
- Moreno, Carlos y Muñoz, Christian (2020). El regreso del Estado en la educación superior de América Latina: reformas legales hacia un neo-estatismo colegiado. *Revista de la Educación Superior*, 49(194).
- Mullen, Ann (2009). Elite destinations: pathways to attending an Ivy League university. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 15-27.
- Mullen, Ann y Goyette, Kimberly (2019). Aiming high: social and academic correlates of applying to and attending 'reach' universities. *British Journal of Sociology of Education*, 40(8), 1072-1089.
- Olavarría, Mauricio y Allende, Claudio (2013). Endeudamiento estudiantil y acceso a la educación superior en Chile. *REIS*, 141, 91-112.
- Puga, Ismael; Polanco, Diego y Corvalán, Diego (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Calidad en la Educación*, (43), 57-102.
- Queupil, Juan Pablo y Durán, Francisco (2018). El principio de inclusión: similitudes y diferencias en la educación escolar y superior en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 111-128.
- Quintela, Gastón (2013). Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico, en Irigoin, M.E.; del Valle, R. y Ayala M.C. (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 53-95). Santiago de Chile: AEQUALIS, Foro de educación superior.
- República de Chile (2006). *Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior* (17.11.2006).
- República de Chile (2019). *Ley 21.091 sobre educación superior* (11.04.18).
- República de Chile (2020). *Resolución Exenta 4819. Establece procedimientos e instrumentos del sistema de acceso a las instituciones de educación superior, aprobados por el comité técnico de acceso para el subsistema universitario, y los sistematiza y unifica con los procedimientos e instrumentos establecidos en las resoluciones nos 2.106, 3003 y 3.105 exentas, de 2020 de la Subsecretaría de Educación Superior* (12.11.20).
- Rodríguez, Carlos y Castillo, Víctor (2015). Nivel de logro PSU: lo que devela el puntaje corregido en las Pruebas de Admisión Universitaria en Chile. *Propuesta Educativa*, 44(2), 89-100.
- Rodríguez, Carlos y Jarpa, Carmen (2015). Capacidad predictiva de las notas en enseñanza media sobre el rendimiento en pruebas de selección universitaria: El caso chileno. *Aula Abierta*, 43(2), 61-68.
- Rodríguez, Carlos y Padilla, Gerardo (2016). Trayectoria escolar y selección universitaria: comportamiento del ranking como factor de inclusión a la educación superior. *Sophia*, 12(2), 195-206.
- Sepúlveda, Leandro y Valdebenito, María José (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 243-261.
- Valdivieso, Pablo; Antivilo, Andrés y Barrios, Juan (2006). Caracterización educacional y sociodemográfica de los estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en las universidades reunidas en el Consejo de Rectores. *Calidad en la Educación*, (24), 312-361.