
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de
acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 23 Número 72 3 de agosto 2015

ISSN 1068-2341

Equidad de Acceso a la Educación Superior: El “Puntaje Ranking de Notas” Como Mecanismo de Inclusión en el Sistema de Admisión de Chile

Daniel Casanova Cruz

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción, Chile

Citación: Casanova, D. (2015). Equidad de acceso a la educación superior: El “puntaje ranking de notas” como mecanismo de inclusión en el sistema de admisión de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(72). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1908>

Resumen: En Chile, a partir del año 2013 se introdujo en el sistema chileno de admisión universitaria un nuevo factor de selección denominado “Puntaje Ranking de Notas”, con el objetivo de mejorar la equidad en el acceso a la educación superior. La medida ha motivado diversas objeciones y las evaluaciones realizadas han demostrado efectos modestos en alterar la inequidad de acceso a nivel general. Sin embargo, atendida la diversidad de la educación superior universitaria chilena, es en el sector más selectivo de carreras -aquel que tiene un alumnado más elitizado socialmente-, donde se esperarían efectos de alguna significación. Este documento analiza los resultados del mecanismo “Puntaje Ranking de Notas” en relación a sus objetivos declarados, en el conjunto de carreras de mayor selectividad. Usando el registro de postulantes de los años 2012 a 2014 se construyó un indicador de clasificación socioeconómica de cada sujeto, a fin de seguir los cambios en la composición social de los seleccionados de las carreras selectivas, antes y después de la incorporación del “Puntaje Ranking de Notas”. Se concluye que no existen modificaciones en la dimensión socioeconómica, a partir de la incorporación de dicho factor en el proceso de admisión. A la vez, se propone un debate más amplio sobre la relación entre políticas de inclusión y metodologías de selección para la educación superior.

Palabras clave: Equidad en la educación; acceso a la educación superior; admisión universitaria; desigualdad educativa

Equity of Access to Higher Education: The “Class Rank” as a Mechanism of Inclusion in the Chilean Admission System

Abstract: In Chile, from the year 2013, “Class Rank” was introduced as a new factor of university selection in the Chilean admission system, which aim is to improve equity in access to higher university education. This policy has provoked diverse objections and the evaluation carried out has shown almost no impact in altering the inequity of access in general. However, this called diversity of Chilean higher education, is expected to have significant effect in the most selective programs, which have a more socially elitized group of students. This paper analyzes the results of the “Class Rank” mechanism in relation to its objectives, in a set of the highest selective majors. Based on the record of selected applicants from the years 2012 to 2014, an indicator of socioeconomic classification of each student was constructed. The aim of this indicator is to follow the changes in the social composition of the selected students in the most selective programs, before and after the introduction of the “Class Rank” in the admission process. It is concluded that there are no changes in the socioeconomic dimension, from the incorporation of “Class Rank” in the admissions process. At the same time a more open debate is proposed about the relation among the inclusion policies and selection methodologies at higher university level.

Keywords: Equity in education; access to the higher education; university admission; educational inequality

Igualdade de Acesso ao Ensino Superior. A “Pontuação Rank de Notas” Como Mecanismo de Inclusão no Sistema de Admissão do Chile

Resumo: A partir do ano de 2013 introduziu-se como fator de seleção universitária o denominado “Pontuação Rank de Notas”. Este documento analisa os resultados deste mecanismo em relação ao objetivo de melhorar a igualdade no acesso à educação superior. Contudo, a partir da incorporação do ranking de notas, a igualdade no processo de admissão das universidades chilenas tem melhorado? Este documento pretende contribuir para a resposta desta interrogação, da mesma forma que pretende abrir um debate mais amplo sobre a relação entre inclusão e a metodologia de seleção para a educação superior. Fundamentado na base de registro de selecionados entre os anos de 2012 a 2014 se construiu um indicador de classificação socioeconômica dos sujeitos. Assim se concluiu que não existem modificações em matéria de igualdade de acesso na dimensão socioeconômica a partir da incorporação do “Pontuação Rank de Notas” no processo de ingresso.

Palavras chave: Igualdade na educação, acesso à educação superior, ingresso estudantil; desigualdade educacional

Introducción¹

En el Sistema Único de Admisión chileno participan las 33 universidades más importantes del país, a fin de gestionar el ingreso a sus carreras. Las instituciones implementaron a partir del año 2013 un nuevo factor de selección, denominado “Puntaje Ranking de Notas”. Este documento analiza los resultados de este factor en relación a lo que sus creadores y promotores han señalado como uno de sus objetivos: mejorar la equidad en el acceso a la educación superior de calidad.

¹ Este artículo forma parte de una investigación más amplia, en el marco de la tesis doctoral “Admisión Estudiantil e Inclusión Social a la Educación Superior”, en el programa Doctorado en Estudios de la Educación Superior. Universidad Diego Portales (Chile) – Leiden University (Holanda).

El Sistema Único de Admisión tiene por objetivo “medir e identificar a aquellos candidatos con las mayores posibilidades de cumplir exitosamente las tareas exigidas por la educación superior” (Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, 2014). Se trata de un proceso integrado, sincronizado en etapas y que usa criterios acordados para la evaluación de los postulantes, que contempla un test estandarizado denominado Prueba de Selección Universitaria (PSU) el cual combina habilidades cognitivas y conocimientos curriculares del nivel secundario, y la valoración de la enseñanza media mediante el promedio general de los cuatro años de estudio. Adicionalmente, se considera desde el año 2013 el denominado “Puntaje Ranking de Notas”, consistente en una bonificación a los alumnos destacados en referencia al comportamiento histórico del colegio de egreso y que tiene por objetivo “ayudar a seleccionar a los mejores estudiantes para la educación universitaria” [y] “mejorar la equidad en el acceso al sistema universitario” (Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, 2014).

En Chile, las calificaciones de la enseñanza secundaria entregan un puntaje que se pondera en el sistema de selección universitaria y que se denomina “Puntaje Notas de Enseñanza Media” (en adelante NEM). El “Puntaje Ranking de Notas” (en adelante PRN) es igual o superior al NEM dependiendo de si el promedio del estudiante está por debajo o por encima del promedio histórico de su colegio. Para el cálculo del “PRN” se consideran, por cada establecimiento educacional, dos valores: el promedio de notas de los egresados de los tres últimos años anteriores al proceso de admisión; y el promedio máximo de las notas del mismo período. El cálculo puede arrojar para cada estudiante uno de tres resultados: (1) estudiantes con NEM igual o inferior al promedio de notas del colegio, obtienen un puntaje PRN igual a su puntaje NEM; (2) estudiantes con NEM por sobre el promedio de notas del colegio, obtienen un PRN más alto que su puntaje NEM; (3) estudiantes con NEM por sobre el promedio máximo de su colegio obtienen el máximo de la escala de puntaje (850 puntos). El gráfico N°1 muestra esta forma de cálculo para el caso de un colegio en que el promedio de calificaciones² de los tres años anteriores es 5,2 y el máximo del mismo período es 6,0. Las rectas de la línea “Ranking” corresponden respectivamente a las tres situaciones del PRN arriba señaladas. Así por ejemplo, un estudiante con promedio de la enseñanza media de 5,7 obtiene un NEM de 550³ y un PRN de 700 (DEMRE, 2015). En el ingreso a las carreras, las universidades deben ponderar obligatoriamente el PRN.

El PRN es una medida que busca premiar el rendimiento relativo al contexto. El fundamento es que el talento está igualmente distribuido en la población, por lo que quienes obtienen la bonificación serían individuos talentosos y de esfuerzo, que se destacan entre sus pares y aprovechan mejor las oportunidades educacionales que tienen a mano. Por el contrario, los test estandarizados como la Prueba de Selección Universitaria (PSU) son sensibles a factores adscriptivos, como la riqueza, la raza y el género. De esta forma, la inclusión del PRN como factor de selección, se inscribe en una agenda que busca una mayor inclusión de grupos sub representados en la educación superior selectiva y de calidad, puesto que disminuye el peso de las pruebas estandarizadas en la distribución de las oportunidades.

El PRN ha merecido variadas objeciones desde su implementación: se ha señalado que la fórmula usada discrimina a favor de colegios privados pagados, al entregar más bonificación a los colegios que ponen notas más altas y con menor dispersión (Cornejo, 2014; Eyzaguirre, 2014). Por el mismo motivo, se afectaría a los alumnos de los colegios públicos de mayor nivel académico que ponen notas más bajas y con mayor dispersión que su competencia directa –los mejores colegios particulares–, incentivando la fuga de sus estudiantes a colegios de menor exigencia (Dussailant,

² La escala de calificaciones de la educación chilena es del 1 al 7, con el 4 como mínimo de aprobación.

³ La escala de puntajes estandarizados usados en el Sistema único de Admisión chileno, va de 150 a 850 puntos, con mediana de 500.

2014; Fontaine y Urzúa, 2014; Muñoz, 2013; Reyes, 2014). También se ha criticado que la ponderación en la mayoría de las carreras va más allá de lo razonable para maximizar la predicción del rendimiento académico, afectándose la eficiencia del sistema (Beyer, 2013). Adicionalmente, aun cuando la fórmula usada compara el estudiante con datos históricos del colegio y no con sus pares, de todas formas se promovería la competencia al interior de las comunidades educativas, lesionando el espíritu colaborativo al interior de las aulas (Fontaine y Urzúa, 2014).

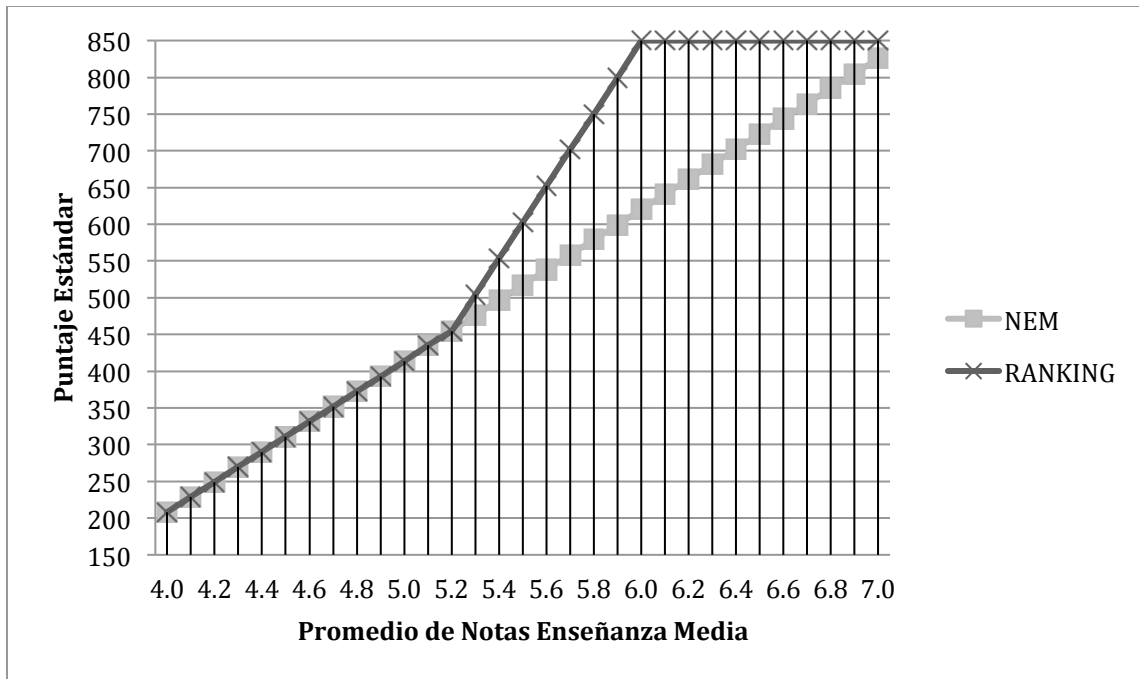


Gráfico 1. Cálculo del "Puntaje Ranking de Notas."

Los promotores de esta política han salido al paso de las objeciones que se les han planteado y, en efecto, han proclamado el éxito de la incorporación del PRN a la selección universitaria: "Luego de dos años de la incorporación del puntaje ranking de notas a la batería de selección del CRUCh [Consejo de Rectores de Universidades Chilenas], se ha comprobado que cumplió con su objetivo central: esto es, que progresivamente ingresen a la universidad y carrera de su preferencia más estudiantes con talento académico, incluidos los más desfavorecidos socialmente." (Gil, 2014).

Aparte de estas objeciones, las evaluaciones realizadas en cuanto al cumplimiento del objetivo de mejorar el acceso a la educación superior universitaria han mostrado efectos que, en el volumen del sistema universitario en su conjunto, son sumamente acotados (Larroucau, 2014; Larroucau, Ríos, y Mizala, 2015).

¿Hay más equidad socioeconómica de acceso a las universidades chilenas a partir de la incorporación del PRN en el sector selectivo de carreras? Este documento pretende aportar a la respuesta de dicha interrogante, a la vez que se propone un debate más amplio sobre la relación entre inclusión y metodología de selección para la educación superior.

Antecedentes Teóricos y Empíricos

El problema de la equidad en el acceso a la educación superior emerge a partir de una variedad de fenómenos relacionados. La tercerización de la economía y su foco en la especialización y en el conocimiento (Castells, 2000; Weller, 2001); la universalización de la escolarización en los

niveles previos; el retiro del Estado de la seguridad social; la despolitización de las clases trabajadoras que depositan crecientemente sus esperanzas en que sus hijos alcancen un mayor nivel educativo (Orellana, 2012); la omnipresencia del mercado como mecanismo de solución de los dilemas sociales; el impulso al desarrollo que supone la mayor cobertura en estudios superiores; la arancelización de los estudios y los mayores costos por estudiante (Johnstone, 2009). Todo ello conduce al desdibujamiento de la distinción tradicional entre educación general (escolar) y educación especializada (superior), planteándose entonces el devenir de ésta desde objeto excepcional reservado como un privilegio de pocos, a una necesidad ineludible para importantes sectores de la sociedad, con lo que adquiere relevancia una nueva tensión entre los valores del mérito y la igualdad (Meyer, St. John, Chankseliani, y Uribe, 2013).

La literatura que se focaliza en la desigualdad de acceso a la educación superior sostiene la idea general de que existe persistencia de la desigualdad pese a la expansión (Shavit y Bossfeld, 1993). La explicación hegemónica en la literatura es la expresada en el concepto de Desigualdad Mantenido al Máximo (*Maximally Maintained Inequality* o MMI), según la cual la expansión de la educación provocará la declinación de la desigualdades cuantitativas en las tasas de matrícula, sólo una vez que los grupos socioeconómicamente aventajados alcanzan el punto de saturación. Sólo a partir de ese momento el efecto del origen social en el acceso a la educación será menor (Hout, Raftery, y Bell, 1993; Raftery y Hout, 1993).

Lucas (2001) ha destacado la limitación de la teoría MMI en relación a no dar cuenta de las diferencias cualitativas de la escolarización. De esta forma ha propuesto una idea más comprensiva a través del concepto de “Desigualdad Efectivamente Mantenido” (*Effectively Maintained Inequality* o EMI).

Effectively maintained inequality posits that socioeconomically advantaged actors secure for themselves and their children some degree of advantage wherever advantages are commonly possible. On the one hand, if quantitative differences are common, the socioeconomically advantaged will obtain quantitative advantage; on the other hand, if qualitative differences are common the socioeconomically advantaged will obtain qualitative advantage. (Lucas, 2001, p. 1652)⁴

En esta lógica, la expansión de un nivel educativo generalmente va acompañado de una diversificación cualitativa, por lo que adquiere más importancia el análisis por tipos y sectores de educación superior que la mera cantidad de educación lograda. De esta forma, cuando un grupo social se acerca a la saturación en el acceso a un nivel educativo, las desigualdades de acceso serían reemplazadas por desigualdades en el sector más selectivo (Lucas, 2001). La concomitancia de la expansión y la diversificación, sugiere que se verifica un proceso de desvío, en el que se canalizan miembros de la clase trabajadora a una educación superior de bajo estatus, precisamente para reservar la de alto estatus a la elite.

MMI suggests competition will be nil for any level of education that is universal. In contrast, EMI implies that for levels of education that are universal, competition will occur around the type of education attained. Thus, for some levels, MMI implies the maximum amount of background-related inequality is virtually zero, whereas EMI implies that for those very same levels inequality will not only be nonzero but also nontrivial, that is, the background-related inequality will be consequential. However,

⁴ “La desigualdad efectivamente mantenida sostiene que los agentes socioeconómicamente aventajados aseguran para ellos y sus hijos algún grado de ventaja donde sea comúnmente posible. Por un lado, si las diferencias cuantitativas son comunes, los socioeconómicamente aventajados obtendrán ventaja cuantitativa; por otro, si las diferencias cualitativas son comunes los socioeconómicamente aventajados obtendrán ventaja cualitativa”. (Lucas, 2001, p.1652)

MMI and EMI do not disagree about every aspect of schooling, for both perspectives would predict social background effects to be nontrivial at levels of education that are not universal (Lucas, 2001, p. 1653).⁵

De forma divergente, algunas investigaciones han encontrado que la expansión ha sido con inclusión y menos desigualdad, al menos para países desarrollados (Dougherty, 1994; Roksa, 2008). En esa línea argumental, resaltan los hallazgos – en perspectiva comparada – de Arum, Gamoran, y Shavit (2007), de las relaciones entre expansión, diferenciación, privatización y estratificación de oportunidades educacionales, que matizan la hipótesis de la persistencia de la desigualdad. En el dilema inclusión v/s desvío, la evidencia hallada por estos autores va más en apoyo a la primera. En efecto, encuentran que la expansión bajo ciertas condiciones, puede conducir a una disminución de la desigualdad, en especial cuando se llega al punto de saturación y aumenta la población elegible para los estudios superiores. Son excepcionales los países en que, bajo condiciones de expansión, las tasas de desigualdad aumentan o se mantienen estables. Por otro lado, los casos de Japón y Taiwán sugieren que una rápida expansión en sistemas diversificados amplía la participación, sin mayores indicios del fenómeno de la desviación a estudios superiores de segundo orden. También encuentran que la expansión terciaria y la diferenciación están relacionadas causalmente en ambas direcciones: los sistemas diversificados son más propensos a tener mayores tasas de matrícula que los sistemas binarios (público/privado) o centralizados. Como corolario, la diferenciación de la educación superior, en modalidad binaria, desvía más los estudiantes fuera del sector selectivo e incluso fuera de la educación superior. Sostienen entonces que el grado de dependencia del financiamiento privado se asocia con la desigualdad en el acceso a la educación superior, pero la dirección de la asociación no se puede determinar a priori.

El aumento del acceso por la vía del surgimiento de universidades-empresa, debilita la selección social y las restricciones en los criterios de admisión, pero a la vez la dependencia del financiamiento privado puede aumentar la desigualdad. Arum et al. (2007), sugieren que, en la tendencia general, ambos efectos se compensan y el efecto total de la privatización de los sistemas finalmente es neutral. Dicho en pocas palabras, mientras la privatización está asociada en magnitudes equivalentes tanto a inclusión como al fenómeno del desvío, la expansión y la diversificación tienden a ser inclusivas, lo que apoyaría políticas expansivas por la vía del financiamiento privado ya que, a la larga, sería una fuerza igualadora debido a las recompensas en el mercado de trabajo.

En este marco, uno de los tópicos más importantes en la investigación reciente de la educación superior es el del papel de los procesos de admisión (Adnett, McCaig, Slack, & Bowers-Brown, 2011; Avery, Fairbanks y Zeckhauser, 2003; Berggren, 2007; Bowen y Bok, 1998; Eggins, 2010; Geiser, 2009; Goastellec, 2004; Karabel, 2005; Khan, 2005; Lemann, 1999; Moses, 2010; Stringer, 2008). Estos son la forma en que los actores de la educación superior “traducen” las normas e ideas generales sobre el acceso a los estudios superiores, en prácticas concretas (Goastellec, 2008). Los criterios y procedimientos de admisión constituyen “*dispositivos técnico-políticos*” (Brunner, 2010; Edwards, Hamish, y Friedman, 2012) o “*herramientas socio-técnicas*” (Goastellec, 2008) y como tales constituyen un objeto de creciente interés en la investigación.

⁵ “MMI sugiere que la competencia será nula para cualquier nivel educativo que es universal. En contraste, EMI implica que para los niveles de la educación que son universales, la competencia ocurrirá en torno al tipo de educación lograda. En consecuencia, para algunos niveles, MMI implica que la máxima cantidad de desigualdad relacionada con el origen es virtualmente cero, mientras que EMI implica que para esos mismos niveles la desigualdad no solamente no será cero, sino también no trivial, esto es, la desigualdad relacionada con el origen será consecencial. Sin embargo, MMI and EMI no están en desacuerdo acerca de todos los aspectos de la escolarización, puesto que ambas perspectivas predicen que los efectos del origen social no son triviales en los niveles educativos no universales”. (Lucas, 2001, p. 1653)

La tendencia general observable en el siglo XX es desde sistemas de admisión focalizados en un concepto clásico de mérito, en que se busca la igualdad en los aspectos formales de procedimientos, hacia la diversificación de criterios y la acción afirmativa de grupos sub-representados. Esto plantea una renovada tensión entre universalismo y particularismo a la hora de definir los criterios que permiten definir una racionalidad en la distribución de oportunidades (Clancy y Goastellec, 2007).

La igualdad de derechos quedó desafiada por la obstinada persistencia del origen social, racial y de género como determinante tanto del acceso como del tipo de educación superior al que se accede, quedando claro que no existe manera de aislar el mérito puro (Bourdieu y Passeron, 2001; Lucas, 2001). Así, en las últimas décadas se propone una redefinición de mérito que expanda la igualdad de oportunidades, por la vía de valorarlo como los logros en relación a las oportunidades reales tenidas a mano, lo que exigiría procesos de admisión holísticamente orientados o formas de acción afirmativa. Pese a ello algunas investigaciones han demostrado que el enfoque de la equidad como igualdad de oportunidades tiene, en el mejor de los casos, efectos modestos en la disminución de la desigualdad (Euríat y Thélot, 1995), así como otras demuestran que los efectos son nulos (Böss y Erlich, 2000) e incluso detectan incrementos en la desigualdad (Duru-Bellat, 2005).

Dada la expansión y diversificación de los sistemas nacionales de educación superior, se releva el tipo de educación al que se accede, puesto que se suele verificar que los grupos antes sub-representados están, a su vez, sobre-representados en los sectores menos prestigiosos, de menor calidad y, frecuentemente, con fines de lucro (Altbach, 2010) a la vez que la misma expansión hace decrecer el valor de las credenciales en el mercado (Urzúa, 2012) e impulsa a la necesidad de lograr más educación superior (Goastellec, 2008). Consecuentemente, los análisis agregados de cobertura ocultan los procesos de selectividad social que existen entre diferentes formas de una educación superior diversificada por los mecanismos de mercado.

En Chile, la literatura ha demostrado las brechas socioeconómicas de acceso a la educación superior y la segmentación de la matrícula, a la vez que aboga por la inclusión y por políticas de equidad y acción afirmativa (Díaz-Romero, 2006; Espinoza, 2008; Gaete et al., 2007; García-Huidobro, 2006; Grupo de Investigaciones CESCC-OPECH, 2010a; Grupo de Investigaciones CESCC-OPECH, 2010b; Manzi, 2006; Matar, 2006; Meneses, Rolando, Valenzuela, & Vega, 2010; OCDE, 2009; Universidad de Chile, Comisión Equidad e Inclusión, 2011; Williams, 2006). La discusión sobre la selección universitaria ha estado focalizada en la pertinencia de los criterios que se usan para tal fin. Durante comienzos de la década del 2000 el debate versó sobre los diferenciales en inclusión social entre pruebas de habilidades generales y pruebas referidas a lo aprendido en la experiencia escolar (Beyer y Le Foulon, 2002; Manzi y Bravo, 2002; Silva y Koljatic, 2007). Este debate desembocó, en el año 2003, en el reemplazo de la denominada Prueba de Aptitud Académica existente desde 1967, por un nuevo instrumento referenciado desde el currículum escolar.

Con posterioridad ha existido en Chile una crítica sostenida a los criterios de selección, y en particular a la Prueba de Selección Universitaria (PSU), considerándola discriminatoria para los estudiantes que han recibido una educación que los dejaría en desventaja. Debido a lo anterior es que, en el ámbito de la política universitaria, ha surgido con fuerza la idea de introducir criterios de admisión que añadan equidad en el acceso (Contreras, D., Gallegos, S., y Meneses, F., 2009; Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile, 2011; Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, 2013; Gallegos et al., 2005; Gil y Grez, 2002; Gil, Paredes, y Sánchez, 2013; Manzi, 2006; Meneses, 2007; Universidad de Chile, Comisión Equidad e Inclusión, 2011). La agenda de la “inclusión con excelencia” a los estudios superiores universitarios, entonces, busca calibrar criterios de selección que no discriminen según factores que son más bien de contexto y sobre los cuales el estudiante no tiene una responsabilidad personal. La incorporación del PRN, como una

medida de rendimiento relativo al contexto, tiene como fundamento el aumento de la equidad con calidad.

Así, en el año 2012 el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas⁶ resolvió la incorporación del PRN como factor de selección para el proceso de admisión 2013. En dicha ocasión se resolvió que se ponderaría en un 10% en todas las carreras. Posteriormente, para el proceso de admisión 2014, se estableció que la ponderación del factor podía llegar hasta un 40%.

La literatura que ha evaluado el impacto de esta medida ha encontrado cambios más bien modestos en la selección universitaria, según tipo de colegio, género e ingreso monetario familiar (Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile, 2012; Larroucau, 2014; Larroucau, Ríos y Mizalaw, 2015). En particular para el proceso de admisión 2014, la Unidad de Estudios del Sistema Único de Admisión ha encontrado que sólo 1.350 postulantes lograron acceder gracias a las nuevas ponderaciones, mientras que 5.081 fueron seleccionados en preferencias más altas. Sin embargo, esto no significa que la población de postulantes beneficiada por el PRN sea toda proveniente de un determinado sector social antes desfavorecido. Como el PRN es una bonificación dirigida potencialmente a todos los candidatos, es menor aún la cantidad de personas provenientes de contextos de vulnerabilidad que puede haber sido beneficiada. La modesta magnitud de las cifras lleva a concluir al Sistema Único de Admisión que la incorporación del PRN “no modifica la composición del sistema en su conjunto” (Larroucau, 2014, p. 35).

Pese a la constatación de los bajos efectos del PRN en modificar las condiciones de acceso a la educación superior universitaria chilena, no se han hecho estudios de sus efectos en el sector más selectivo. Realizarlo es relevante por dos razones. La primera es que al tratarse de un criterio de selección, es precisamente en las carreras selectivas y elitizadas donde se pueden verificar cambios que justifiquen la medida y los eventuales efectos negativos colaterales que pueda tener. El sistema universitario chileno tiene una gran heterogeneidad que se expresa en diversos ámbitos, uno de los cuales es la dispar selectividad de las carreras que se ofertan. Cambiar un criterio de selección es irrelevante para una carrera en que sobran las plazas y basta cumplir requisitos mínimos para ingresar. La segunda razón se fundamenta en la ya señalada tendencia a la diversificación cualitativa de los sistemas educativos que se expanden en un contexto de mercado, generando aumento de cobertura al tiempo que las elites siguen monopolizando las plazas más valiosas y prestigiosas. Luego, un cambio en un criterio de selección en un sistema nacional de admisión universitaria, se justificará sólo en la medida que altera las condiciones de acceso al sector más selectivo.

Por tanto, este estudio se focaliza en analizar si la introducción del PRN como criterio de selección, altera la composición socioeconómica de los postulantes seleccionados en las carreras de mayor selectividad.

Metodología

Esta investigación tiene por objetivo evaluar los resultados del PRN en materia de inclusión a la educación superior en el contexto del Sistema Único de Admisión de Chile. La hipótesis es que en los postulantes seleccionados correspondientes al proceso de admisión 2014 habrá una mayor proporción de postulantes de nivel socioeconómico relativamente bajo en relación a los de nivel más alto, respecto de los años anteriores, en particular en las carreras que son selectivas y que

⁶ En el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas participan 25 de las 60 universidades chilenas y agrupa a aquellas denominadas “tradicionales”, por ser las más antiguas o las que derivaron de ellas. Dichas universidades administran un Sistema Único de Admisión que data de fines de la década de 1960 y al cuál se adscriben desde el año 2012, ocho universidades privadas –las más prestigiosas– que no participan en el Consejo.

ponderaron el ranking significativamente. El impacto de un factor nuevo en un proceso de selección, se podrá observar en aquel sector del sistema efectivamente selectivo, puesto que es allí donde se deberían verificar cambios como resultado de incluir un factor antes inexistente. Al tratarse de un proceso que distribuye en esas carreras vacantes limitadas, se generan tanto ganadores como perdedores, puesto que a cada sujeto seleccionado gracias al nuevo factor, corresponde un sujeto desplazado por el mismo motivo. Lo esperable sería, entonces, que como producto de estos desplazamientos, se observe un cambio de cierta magnitud en la composición social de los seleccionados. De otra forma, el mecanismo incorporado no respondería al objetivo declarado.

Para efectuar lo anterior, se ha trabajado con las listas de seleccionados de los procesos de admisión 2012 a 2014 y sus datos socioeconómicos proporcionados por ellos mismos en el proceso administrativo de inscripción para la Prueba de Selección Universitaria. La temporalidad se debe a que en el año 2012 no se usaba el PRN, en el 2013 se usó con una ponderación única de 10%, y el año 2014 la ponderación varió por carrera entre un 10 y un 40%, lo que permite por tanto observar longitudinalmente los efectos de la introducción de dicho factor de selección. Para cada uno de los postulantes se ha creado un Índice de Clasificación Socioeconómica (en adelante, ICS) combinando en una sola medida, 5 variables cualitativas: Educación de la Madre, Educación del Padre, Ocupación de la Madre, Ocupación del Padre e Ingreso Bruto Familiar. Este último fue corregido por el tamaño del hogar, resultando un indicador del Ingreso Per Cápita. Todas las variables fueron transformadas previamente a escala ordinal. Como se trata de variables de tipo categórica se procedió a cuantificarlas para luego aplicar un análisis de componentes principales clásico.

Al usar variables directamente atingentes al perfil social de las familias expresadas en una sola variable, hemos establecido una posición relativa de cada sujeto en la jerarquía social, contextualizada a la población en estudio. Esto, por cierto, no pretende establecer una estratificación social general, pero sí permite seguir a trazo fino las diferencias relativas que se dan en el grupo que queda seleccionado según los criterios del sistema de admisión. En base a variables socioeconómicas de dicha población, se le asignó a cada sujeto un puntaje en una gradiente de 0 a 100 puntos en el índice ICS.

En la variable educación de los padres, se contó con los siguientes valores: sin estudios, básica incompleta, básica completa, media incompleta, media completa, educación técnica incompleta, educación técnica completa, universitaria incompleta, universitaria completa, otros estudios, educación profesional incompleta, educación profesional completa, desconocida

En la variable tipo de ocupación de los progenitores, los valores son: gerente, gran empresario, alto ejecutivo, oficial; profesional con 5 años o más de estudios universitarios; funcionario especializado, mando medio, 5 años o menos estudios; oficinista, vendedor, chofer, secretario; pequeño empresario, suboficial; oficios artesanales, sastre, mueblista, modista, peluquero; obrero urbano calificado; obrero rural o minero calificado; obrero urbano no calificado; obrero rural o minero no calificado; servicio doméstico; dueño de casa. Finalmente, los valores para el ingreso bruto familiar (el cuál se normalizó luego a per cápita) están constituidos por doce tramos que van desde el rango “US\$ 0 – 248” al rango “mayor a US\$ 2.731”.

A modo ilustrativo, un postulante seleccionado que tiene 10,42 puntos en el índice ICS tiene a sus dos padres vivos con educación media completa, el padre es obrero urbano y la madre dueña de casa. La familia tiene un ingreso bruto menor que US\$ 496 y mayor a US\$ 248 y los integrantes son ocho. Opuestamente, un sujeto con 90,66 puntos tiene ambos padres con educación universitaria completa y ambos trabajan en cargos gerenciales o son altos empresarios. El grupo familiar es de seis y el ingreso bruto es del tramo superior (mayor a US\$ 2.731).

Como los datos socioeconómicos del análisis provienen de un formulario en línea auto administrado por el postulante para inscribirse en el proceso de admisión nacional, fue necesario validar el ICS contra la clasificación por quintiles de ingreso familiar per cápita que calcula el

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), a objeto del otorgamiento de las becas y créditos de estudio. Esto se hizo para un subconjunto de casos que encontramos en el registro de una institución en que tuvimos acceso a los datos. El quintil de ingreso familiar per cápita del Ministerio proviene de un proceso formal de acreditación socioeconómica que ejecutan las universidades en el momento de la matrícula del nuevo alumno. La lógica es que ambas variables –la calculada por nosotros y la del MINEDUC- deberían comportarse de manera no independiente.

Tabla 1

Tabla de Contingencia Quintil MINEDUC, Quintil ICS

Quintil ICS	Quintil MINEDUC					Total
	1	2	3	4	5	
1	1056	333	90	10	0	1489
2	649	537	217	64	8	1475
3	320	357	310	128	34	1149
4	143	199	193	157	70	762
5	28	57	93	128	120	426
Total	2196	1483	903	487	232	5301

La tabla N° 1 muestra el cruce de la variable ICS, categorizada por quintiles, con los quintiles reportados por el MINEDUC para una muestra de 5.301 casos. A su vez, la prueba de independencia que se resume en la tabla N° 2 permite rechazar la hipótesis de que ambas variables sean independientes.

Tabla 2

Prueba de Independencia Chi-Cuadrado

	Valor	G	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2071,746 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	1910,172	16	,000
Asociación lineal por lineal	1653,436	1	,000
N de casos válidos	5301		

Lo anterior nos permite afirmar que, en un sentido estadístico, la variable ICS construida permite en efecto ubicar a los postulantes seleccionados en una gradiente social y económica, de forma tal que nos proporciona información para analizar en qué medida la composición de los postulantes seleccionados ha variado desde la inclusión del factor PRN en la selección universitaria.

El Puntaje Ranking de Notas, Como Instrumento de Inclusión Social a la Educación Superior

La siguiente tabla muestra los valores descriptivos del ICS para las personas integrantes de la lista de seleccionados entre los años 2012 y 2014:

Tabla 3
 Descriptivos del Índice de Caracterización Socioeconómica

N	Válidos	240017
	Perdidos	0
Media		33,2722
Mediana		27,3880
Desv. típ.		21,84207
Mínimo		0
Máximo		100
Percentiles	20	12,8195
	40	21,6744
	60	35,2569
	80	54,9495

La muestra se encuentra centrada en el valor 27 lo que significa que el 50% de los estudiantes que postularon y fueron seleccionados durante el periodo 2012 a 2014, tiene un puntaje de índice socioeconómico inferior a dicho valor. Recordemos que el rango va de 0 a 100. A su vez, tanto la desviación típica como los valores de los percentiles muestran la asimetría de la distribución. El 20% del total de seleccionados, durante dicho periodo, se encuentra bajo el valor 12,81 del indicador, mientras que el 20% de ellos tiene un puntaje mayor o igual que 54,94. Lo anterior da cuenta de la asimetría que presenta el valor del indicador en esta población, como puede notarse en el gráfico N° 2, la cual es característica de las variables que representan ingresos o ubicación de los sujetos en una gradiente socioeconómica.

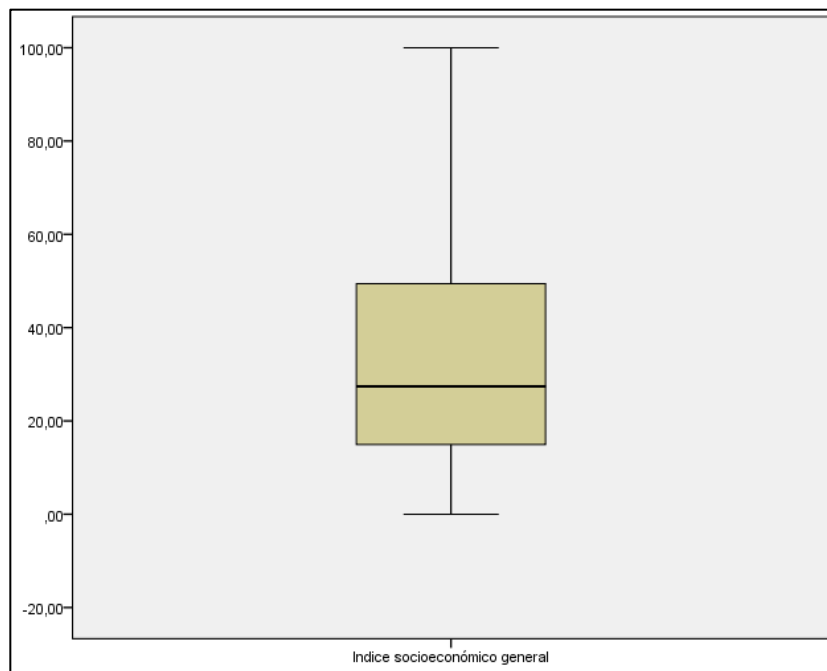


Gráfico 2. Distribución del Índice de Caracterización Socioeconómica.

La observación de la distribución de los seleccionados agrupados por quintiles del ICS se muestra en la tabla N° 4 y el gráfico N° 3. Se constata que en el período, por cada seleccionado del quintil 1 había 1,6 del quintil 5. Para el año 2014 esta cifra es 1,75.

Tabla 4

Distribución por Quintiles del ICS y Año de los Postulantes Seleccionados

	Quintiles	Año			Total
		2012	2013	2014	
1	Recuento	11004	14099	11960	37063
	% dentro de Año	15,7%	16,5%	14,1%	15,4%
2	Recuento	13979	16112	15921	46012
	% dentro de Año	20,0%	18,9%	18,8%	19,2%
3	Recuento	14791	18045	18831	51667
	% dentro de Año	21,1%	21,2%	22,2%	21,5%
4	Recuento	14061	16541	17193	47795
	% dentro de Año	20,1%	19,4%	20,3%	19,9%
5	Recuento	16128	20452	20900	57480
	% dentro de Año	23,1%	24,0%	24,6%	23,9%
	Recuento	69963	85249	84805	240017
	% dentro de Año	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

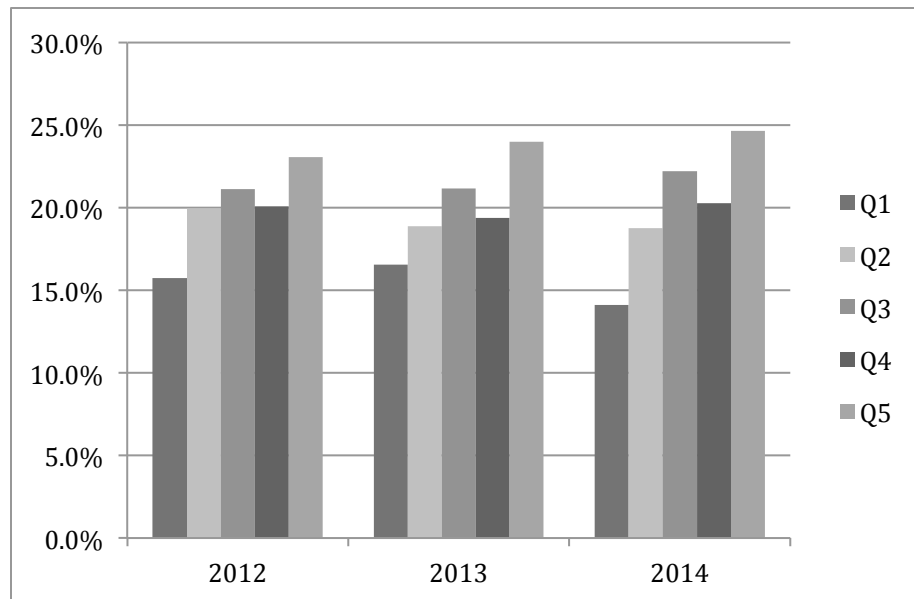


Gráfico 3. Distribución por quintiles y año del Índice de Caracterización Socioeconómica de los postulantes seleccionados.

Como se señaló más arriba, los cambios en los criterios de selección impactan el sector en que la selección efectivamente opera, es decir, en las carreras en las que existe una competencia por los cupos. Se replicó entonces el análisis anterior en el grupo de 68 carreras cuyo puntaje del último seleccionado fue igual o mayor que 650 puntos ponderados, que valoraron el PRN en 20% o más en el proceso de admisión 2014 y cuya ponderación del PRN más la enseñanza media fuera mayor o

igual a 40%. Esto último con el fin de detectar aquellas carreras en que factor ranking es relevante en la selección⁷. La estadística descriptiva del ICS en dicho grupo, comparada con la del total de seleccionados que se mostró más arriba, es la siguiente:

Tabla 5

Descriptivos del Índice de Caracterización Socioeconómica Para Todas las Carreras y Para Carreras Selectivas

		Todas las carreras	Carreras selectivas
N	Válidos	240017	15231
	Perdidos	0	1
Media		33,2722	48,7996
Mediana		27,3880	51,7921
Desv. típ.		21,84207	22,79013
Mínimo		0	,52
Máximo		100	94,87
Percentiles	20	12,8195	24,3332
	40	21,6744	43,8034
	60	35,2569	58,9167
	80	54,9495	73,2667

La población de las carreras selectivas se encuentra centrada en el valor 51 lo que significa que el 50% de los estudiantes que postularon y fueron seleccionados en ellas durante el periodo 2012 a 2014, tiene un puntaje de índice socioeconómico inferior a dicho valor. A su vez, tanto la desviación típica como los valores de los percentiles muestran la asimetría de la distribución. El 20% del total de seleccionados tiene un puntaje mayor o igual que 73,26. Recordemos que para la población total este valor era de 54,94.

Tabla 6

Distribución por Quintiles y Año de los Seleccionados de Carreras Selectivas

	Quintiles	Año			Total
		2012	2013	2014	
1	Recuento	202	333	289	824
	% dentro de Año	4,6%	6,2%	5,3%	5,4%
2	Recuento	428	462	462	1352
	% dentro de Año	9,7%	8,6%	8,5%	8,9%
3	Recuento	586	675	803	2064
	% dentro de Año	13,3%	12,6%	14,8%	13,6%
4	Recuento	914	1109	1085	3108
	% dentro de Año	20,7%	20,6%	19,9%	20,4%
5	Recuento	2280	2798	2805	7883
	% dentro de Año	51,7%	52,0%	51,5%	51,8%
	Recuento	4410	5377	5444	15231
	% dentro de Año	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

⁷ El detalle de las carreras seleccionadas para el análisis se encuentra en el anexo.

La tabla N° 6 y el gráfico N° 4 muestran la distribución por quintiles y años de esta subpoblación, demostrándose las diferencias con la población del total de postulantes seleccionados destacada anteriormente. En efecto, por cada postulante seleccionado en las carreras selectivas perteneciente al primer quintil en el período de estudio, hay 18,5 seleccionados del quinto quintil. Recordemos que esta cifra era 1,6 para el total de la población. Así, en las carreras selectivas la desigualdad entre los más pobres y los más ricos que ingresan es más de 11 veces superior comparada con la población total de seleccionados.

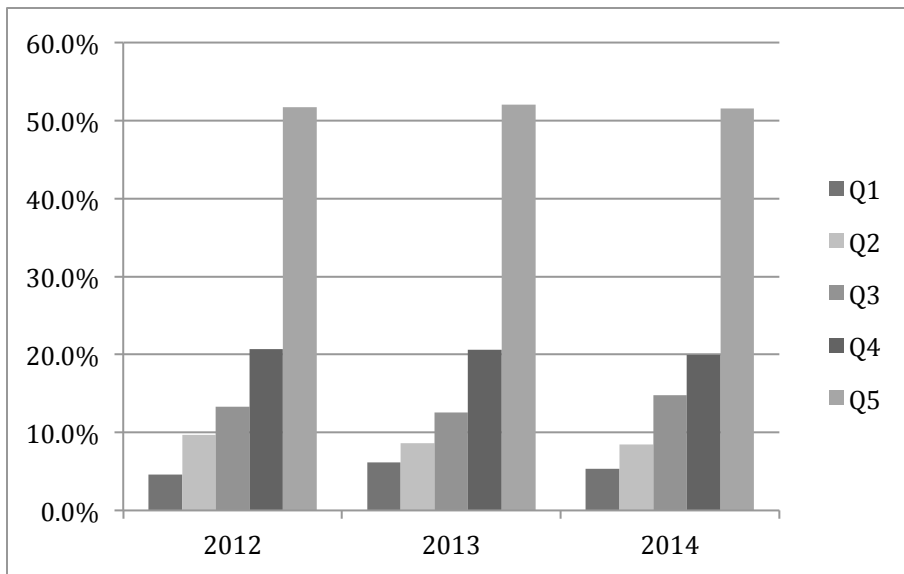


Gráfico 4. Distribución por quintiles y año de los seleccionados de carreras selectivas.

Como puede apreciarse en el gráfico N° 4 la composición socioeconómica de los seleccionados en los años 2013 y 2014, años en que se usó el PRN, es prácticamente idéntica a la del año 2012, año en que este factor no existía. Parece ser entonces, que el efecto esperado del PRN como factor de selección que busca generar más inclusión no se aprecia en las carreras más selectivas, las que permanecen con un estudiantado de un perfil socioeconómico estable, caracterizado por una mayor concentración de sujetos de mayor nivel socioeconómico. Lo anterior significa que en carreras de alta competencia por los cupos, como son por ejemplo las carreras de la salud o algunas ingenierías de instituciones de prestigio, la composición social del alumnado de primer año no se vio alterada por este nuevo factor de selección. Sin duda que se podrán encontrar contraejemplos individuales en uno u otro sentido, pero al ser el PRN un factor usado en un sistema masivo de cobertura nacional, lo esperable sería encontrar cambios a nivel agregado y no casuístico.

Discusión

En el proceso de admisión para el año 2014, participaron 232.861 personas que rindieron la PSU. Otros 7.065 usaron su puntaje anterior en dicha prueba. Finalmente resultaron seleccionados 95.568, en un conjunto de 1.419 carreras que ofrecieron 77.450 vacantes. Puesto que el PRN se introduce a nivel de todo el sistema y que su objetivo es mejorar la equidad del acceso, lo esperable es que puedan observarse cambios según un criterio de equidad en la dimensión socioeconómica. Por tanto, comparativamente con los procesos de admisión en que no se consideraba el PRN, ahora

más postulantes provenientes de hogares de nivel socioeconómico inferior deberían ser seleccionados, en relación a los postulantes provenientes de hogares de nivel más alto. Eso implicaría que las condiciones de acceso han sido modificadas por el nuevo factor de selección, el que cumpliría un criterio de equidad, entendida como la introducción de diferencias que se legitiman puesto que discriminan en favor de los más débiles.

En este estudio hemos ubicado a cada postulante seleccionado en una gradiente socioeconómica otorgándole un *score* en base a variables atinentes al origen social: estudios de los progenitores, tipo de trabajo de los mismos e ingreso monetario familiar. La hipótesis fue que en los seleccionados correspondientes al proceso de admisión 2014 habría una mayor proporción de postulantes del grupo inferior de la gradiente en relación al resto, con respecto a los años anteriores, en particular en las carreras que son efectivamente selectivas y a la vez ponderaron el ranking en más que el mínimo establecido. El análisis permite rechazar la hipótesis señalada. En efecto, en las carreras más selectivas del sistema se observa una composición del grupo de seleccionados muy estable en los años 2012 a 2014, a la vez que desproporcionada a favor de los valores superiores de la gradiente del indicador calculado. Asimismo, en el total de las carreras se observa un aumento de la proporción del grupo socioeconómico superior en el año 2014, aunque dado que se incluyen allí carreras diversas desde el punto de vista de la selectividad y de la ponderación del PRN, sería aventurado señalar que la causa está en la introducción de dicho factor.

Podemos concluir que el PRN, en la forma implementada, no tiene resultados en materia de equidad, lo que es consistente con los estudios que han analizado los poco significativos volúmenes de “ganadores” y “perdedores” que tuvo la introducción de dicho factor. Cabe agregar que, como se ha señalado antes, el PRN sí ha tenido efectos no deseados (aunque previamente advertidos), lo que sugiere una urgente revisión del mecanismo por parte de la institucionalidad a cargo, puesto que estos efectos no se pueden entender como un “costo” de un beneficio mayor (la equidad), el cual no se produce.

¿Qué interpretación cabría realizar sobre estos resultados?

La expansión de la educación superior acaecida en el mundo a partir de la segunda mitad del siglo pasado, permite afirmar la existencia de un movimiento global desde sistemas de elite, a sistemas de masas y, por último, a sistemas de acceso universal (Meyer, Ramirez, & Soysal, 1992). De esta manera, aunque la educación superior no es un nivel formalmente obligatorio, una cobertura superior al 50% lo convierte en un nivel de estudios que puede considerarse obligatorio para la clase media y alta y una aspiración creciente para las clases bajas, de forma tal que el movimiento es desde un bien de lujo a un bien necesario (Meyer et al., 2013). Pese a ello, no toda brecha de acceso entre grupos puede ser interpretada *a priori* como injusta; tampoco todo aumento del acceso de grupos desaventajados es necesariamente un avance en justicia (Duru-Bellat, 2012). De la misma manera, lo que cuente como justo tiene tanto una dimensión individual como otra de nivel sistémico. El aumento de acceso sacrificando excelencia, por ejemplo, puede ser interpretado como justo por determinadas personas o grupos, pero injusto desde una perspectiva del rendimiento del sistema en su conjunto. A diferencia del sistema escolar pre terciario, en el que la aspiración es a la igualdad de acceso, logro y resultados, fundamentándose en la igualdad consustancial entre los seres humanos y en la necesidad de la escolarización para la normal participación del ciudadano en la vida social, en la educación superior es más pertinente el concepto de equidad y su operacionalización depende de las circunstancias históricas concretas de cada sistema nacional. El problema del acceso a la educación superior es una cuestión de justicia y -en la medida que la participación en las modernas sociedades y economías requieren crecientemente de ciudadanos bien preparados-, se plantea el problema con mayor agudeza (Meyer et al., 2013). La conceptualización del tema de la equidad en el acceso, depende entonces de la concreta situación de cada sistema nacional en este devenir, así como de sus modalidades de desarrollo y crecimiento (Shavit, Arum y Gamoran, 2007).

En este panorama se sitúa el problema de la metodología de admisión de estudiantes a la educación superior. Las reglas e institucionalidad que se dan las sociedades para tal efecto, remiten a la existencia de una suerte de contrato social tácito, históricamente gestado y tensionado en el contexto de las circunstancias transicionales descritas más arriba, sujeto a inercias y contradicciones, pero que, bien o mal, es la forma en que se pretende conciliar la equidad, la excelencia y la eficiencia de los estudios superiores, bajo un criterio de justicia. En Chile, el intento de calibrar criterios académicos de admisión más inclusivos socialmente ya cumple una década y media con bajos resultados. La falta de planteamientos sobre las preguntas fundamentales subyacentes a este tema conduce, por un lado, a la crítica radical a las pruebas estandarizadas que propone su eliminación y, por otro, a la estéril calibración de tecnicismos que funcionarían como criterios de selección supuestamente más justos. Los resultados de esto suelen ser modestos, debido a que no se trata de criterios que apunten directamente al objetivo de la equidad, sino que pretenden hacerlo de manera oblicua. De esta forma, el efecto de la Desigualdad Efectivamente Mantenido se verifica de todas formas, con el agravante de que la introducción del PRN tiene efectos no deseados y, de paso, cumple la función ideológica de hacer creer que se están cambiando las condiciones de equidad e inclusión. Los países que han debido enfrentar este problema –como el caso de Brasil - han implementado metodologías de acción afirmativa francas, como las leyes de cuotas o las bonificaciones por algún índice vulnerabilidad social (Aparecida, 2008; Maggie y Fry, 2004; McCowan, 2007; Neves, 2012).

El Sistema Único de Admisión chileno constituye una política pública que cabría valorar como la forma que la sociedad chilena, históricamente, ha intentado resolver este tema y que tiene logros importantes. La proliferación de formas de admisión fuera del sistema único e integrado, bajo el argumento tácito de que este sería injusto por naturaleza, y la discusión en los márgenes de los tecnicismos de la medición, invisibilizan la posibilidad de que este se reforme en base a la nueva realidad de la educación superior de masas, para alcanzar cotas más altas de justicia. Para ello, debería tener mecanismos sistémicos directamente dirigidos a lograr mayor equidad, sin sacrificar la excelencia.

Por último, cabe señalar que está por verse los resultados del PRN en la predicción del rendimiento académico universitario, asunto no tratado en este estudio. Es posible que el PRN pueda tener nulos efectos como política de inclusión en el acceso, pero sí tenga resultados positivos en esa otra dimensión.

Bibliografía

- Adnett, N., McCaig, C., Slack, K., & Bowers-Brown, T. (2011). Achieving 'transparency, consistency and fairness' in English HE admissions: Progress since Schwartz? *Higher Education Quarterly*, 65(1), 12-33. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00468.x>
- Altbach, P. (2010). Access mean inequality. In G. Goastellec (Ed.), *Understanding inequalities in, through and by higher education* (pp. vii - ix). Rotterdam: Sense Publisher.
- Aparecida, G. (2008). Cuotas raciales, identidad negra y derechos en el Brasil. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, 32, 133-144.
- Arum, R., Gamoran, A., & Shavit, Y. (2007). More inclusion than diversion. Expansion, differentiation, and market structure in higher education. In R. Arum, A. Gamoran, & Y. Shavit (Eds.), *Stratification in higher education. A comparative study* (pp. 1-35). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Avery, C., Fairbanks, A., & Zeckhauser, R. (2003). *The early admission game. Joining the elite*. Harvard: Harvard University Press.

- Böss, T., & Erlich, V. (2000). Les nouveaux acteurs de la selection universitaires. Les Bacheliers Technologiques en question. *Revue Francaise de Sociologie*, 41, 747-775.
- Berggren, C. (2007). Broadening recruitment to higher education through the admission system: Gender and class perspectives. *Studies in Higher Education*, 32(1), 97-116.
<http://dx.doi.org/10.1080/03075070601099499>
- Beyer, H. (28 de octubre de 2013). Las inexactitudes y discriminaciones del ranking. *El Mercurio*, p. 2.
- Beyer, H., & Le Foulon, C. (2002). Equidad en las pruebas de selección a la universidad. *Conferencia*. Centro de Estudios Públicos.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2001). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Bowen, W., & Bok, D. (1998). *The shape of the river, long-term consequences of considering race in college and university admission*. Princeton: Princeton University Press.
- Brunner, J. J. (2010). El ingreso a la universidad: Selección social, admisión y retención (Presentación no publicada).
- Castells, M. (2001). *Laa era de la información* (Vol. I). Madrid: Alianza.
- Clancy, P., & Goastellec, G. (2007). Exploring access and equity in higher education: Policy and performance in a comparative perspective. *Higher Education Quarterly*, 61(2), 136-154.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2273.2007.00343.x>
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. (n.d.). *Sistemá unico de admisión*. Extraído el 14 de octubre de 2014 from <http://sistemadeadmission.consejoderectores.cl/index.php>
- Contreras, D., Gallegos, S., & Meneses, F. (2009). Determinantes del desempeño universitario. ¿Importa la habilidad relativa? Análisis ex – ante y ex – post de una política pública. *Revista Calidad de la Educación*, 30, 18 - 48.
- Cornejo, O. (3 de septiembre de 2014). El perverso mito del ranking. *El Quinto Poder*, p. Versión electrónica.
- Díaz-Romero, P. (2006). *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Santiago: Fundación Equitas.
- Dougherty, K. (1994). *The contradictory college*. Albany: State University of New York.
- Duru-Bellat, M. (2012). *Access to higher education: What counts as fairness in both an individual and systemic perspective?* Methodological discussion paper, Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques.
- Duru-Bellat, M. (2005). *Democratisation of education and reduction of inequalities of opportunities*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Dublin.
- Dussailant, F. (9 de septiembre de 2014). Ranking y admisiones a la educación superior. *El Mercurio*, p. 2.
- Edwards, D., Hamish, C., & Friedman, T. (2012). A survey of international practice in university admissions testing. *Higher Education Management and Policy*, 24(1), 1-17.
<http://dx.doi.org/10.1787/hemp-24-5k9bdck3bkr8>
- Eggins, H. (2010). *Access and equity: Comparative perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Espinoza, O. (2008). Creating (in) equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: The case of Chile. *Higher Education*, 55(3), 269-284.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10734-007-9054-8>
- Euriat, M., & Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France. *Revue Francaise de Sociologie*, 36, 403-438. <http://dx.doi.org/10.2307/3322163>
- Eyzaguirre, S. (29 de agosto de 2014). Ranking de notas. *El Mercurio*, p. 2.
- Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile. (2011). Acceso e inclusión. Santiago. Extraído el 20 de junio de 2014 de http://www.feuc.cl/insumosEU/comunidad/segregacion-en-la-UC/FEUC_AccesoInclusion_2011.pdf

- Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile. (2012). Incorporación de Ranking al Sistema de Admisión. Santiago. Extraído el 20 de junio de 2014 de http://www.feuc.cl/insumosEU/comunidad/segregacion-en-la-UC/FEUC_Ranking_2012.pdf
- Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile. (2013). Incorporación del ranking al sistema de admisión 2012. Santiago. (No publicado)
- Fontaine, A., & Urzúa, S. (2014). *El fin de los liceos emblemáticos: ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Impacto?* Working Paper, Centro Latinoamericano de Políticas Económicas y Sociales, Santiago.
- Gaete, V., De la Fabián, R., Las Heras, J., Riquelme, G., Navarro, J., & López, C. (2007). Equidad en la educación superior: Experiencia de un programa especial de ingreso a carreras de la salud. *Revista Chilena de Salud Pública*, 11(2), 74-82.
- Gallegos, S., Grau, N., Labarca, R., Meneses, F., Neilson, C., & Parra, A. (2005). ¿Se puede mejorar el sistema de ingreso a las universidades chilenas? El uso del ranking en la Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile y Universidad de Santiago de Chile. Santiago. Extraído el 10 de julio de 2014 de <http://www.ideaseneducacion.cl/wp-content/uploads/2008/07/resumen-trabajo-conjunto-sistema-de-ingreso.pdf>
- García-Huidobro, J. (2006). Desafíos para las políticas de equidad e inclusión en la educación superior. In P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*. Santiago: Fundación Equitas
- Geiser, S. (2009). Back to the basics: In defense of achievement (and achievement tests) in college admissions. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 41(1), 16-23. <http://dx.doi.org/10.3200/CHNG.41.1.16-23>
- Gil, F. (1 de Septiembre de 2014). Puntaje Ranking de Notas. *El Mercurio*, p. 2.
- Gil, F., & Grez, N. (2002). Igualdad de oportunidades en el ingreso a las universidades. En *Conocer y situar al estudiante reto a la calidad* n° 6. Santiago: Consejo Nacional de Educación. Gil, F., Paredes, R., & Sánchez, I. (2013). El ranking de las notas: Inclusión con excelencia. *Temas de la agenda pública*, VIII 60), 1-19.
- Goastellec, G. (2004). Entre politique des quotas et égalité: L'université de Californie á Berkeley. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, CXVI, 141-164. <http://dx.doi.org/10.3917/cis.116.0141>
- Goastellec, G. (2008). Globalization and implementation of an equity norm in higher education: Admission processes and funding framework under scrutiny. *Peabody Journal of education*, 83, 71-85.
- Grupo de Investigaciones CESSC-OPECH. (2010a). Acceso a la educación superior: El mérito y la reproducción de la desigualdad. Documento de Trabajo. Santiago. Extraído el 10 de julio de 2014 de <http://www.opech.cl/inv/analisis/acceso.pdf>
- Grupo de Investigaciones CESSC-OPECH. (2010b). Acceso a la Universidad de Chile: Estudio sobre los discursos, prácticas sociales y mecanismos institucionales que (re)producen la desigualdad en el sistema de educación superior. El caso de la facultad de ciencias sociales. Documento de Trabajo. Santiago. Extraído el 10 de julio de 2014 de http://issuu.com/cescc/docs/dise_o/3?e=0
- Hout, M., Raftery, A., & Bell, E. (1993). Making the grade: Educational stratification in the United States, 1925-1989. In Y. Shavit, & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
- Johnstone, D. (2009). Worldwide trends in financing higher education: A conceptual framework. In J. Knight, *Financing higher education: Access and equity* (pp. 1-16). Rotterdam: Sense Publishers.
- Karabel, J. (2005). *The chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale and Princeton*. New York: Houghton Mifflin.

- Khan, M. (2005). *Access to higher education, leadership challenges in Florida and South Africa: A qualitative inquiry*. Lanham: University Press of America.
- Larroucau, T. (2014). Ranking de notas proceso de admisión 2014. Documento de Trabajo. Santiago.. (No publicado)
- Larroucau, T., Ríos, I., & Mizala, A. (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 95-118. .
- Lemann, N. (1999). *The big test: The secret history of the America meritocracy*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Lucas, S. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effect. *American Journal of Sociology*, 106, 42-90.
<http://dx.doi.org/10.1086/321300>
- Maggie, Y., & Fry, P. (2004). A reserva de vagas para negros nas universidades Brasileiras. *Estudios Avancados*, 18(50), 67-80. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100008>
- Manzi, J. (2006). El acceso segmentado a la educación superior en Chile. In P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la inclusión en la educación superior* (pp. 187-204). Santiago: Fundación Equitas.
- Manzi, J., & Bravo, D. (2002). Equidad y resultados educacionales: SIMCE y PAA. Documento de Trabajo. Santiago. (no publicado)
- Matear, A. (2006). Barriers to equitable access: Higher education policy and practice in Chile since 1990. *Higher Education Policy*, 19, 31-49. <http://dx.doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300114>
- Matross, R. (2008). *University admission worldwide*. Washington, DC: The World Bank.
- McCowan, T. (2007). Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil. *Higher Education*, 53, 579-598. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-005-0097-4>
- Meneses, F. (2007). La capacidad explicativa del sistema de ingreso universitario y el uso del ranking y las NEM-estandarizadas. Documento de Trabajo. Santiago. (No publicado)
- Meneses, F., Rolando, R., Valenzuela, M., & Vega, M. (2010). Ingreso a la educación superior: La experiencia de la cohorte de egreso 2005. Estudio del Servicio de Información de Educación Superior. Santiago. Extraído el 12 de enero de 2014 de <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estudios-recientes>
- Meyer, H. D., St. John, E., Chankseliani, M., & Uribe, L. (Eds.). (2013). *Fairness in access to higher education in a global perspective: Reconciling excellence, efficiency, and justice*. Rotterdam: Sense Publishers. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6209-230-3>
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65, 128-149. <http://dx.doi.org/10.2307/2112679>
- Moses, M. (2010). Remediation, practicality, diversity and social justice. Understanding the differing contexts and justification for affirmative action around the world. In G. Goastellec (Ed.), *Understanding inequalities in, through and by higher education* (pp. 17-29). Rotterdam: Sense Publishers.
- Muñoz, D. (30 de diciembre de 2013). Alumnos de liceos emblemáticos pierden hasta 63 puntos por ranking de notas. *La Tercera*, p. 35 Versión electrónica.
- Neves, C. (2012). *Ensino superior no Brasil: Expansão, diversificação e inclusão*. Preparado para apresentação no Congresso de 2012 da LASA, Maio 2012, Universidades Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Sociologia.
- OCDE. (2009). *Revisión de políticas Nacionales de educación. La educación superior en Chile*. Santiago: OCDE.

- Orellana, V. (2012). Sobre el malestar social con la educación y la energía del movimiento social: El primer paso del Chile del siglo XXI. Del Río, M (Ed.). *Es la educación, estúpido* (pp. 74-96). Santiago: Ariel.
- Raftery, A., & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-57. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62. <http://dx.doi.org/10.2307/2112784>
- Rawls, J. (2003). Justicia como equidad. *Revista Española de Control Externo*, 5(13), 129-158.
- Reyes, J. L. (3 de septiembre de 2014). Ranking de notas: Algo de porfía. *El Mercurio*, p. 2.
- Roksa, J. (2008). Structuring access to higher education: The role of differentiation and privatization. *Research in Social Stratification and Mobility*, 26, 57-75. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2007.11.002>
- Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (2007). *Stratification in higher education. A comparative study*. Stanford, CA: Stanford University.
- Silva, M., & Koljatic, M. (2007). Problemas de equidad asociados con el cambio en las pruebas de admisión universitaria en Chile. *Estudios Públicos*, 106, 97-127.
- Stringer, N. (2008). Aptitude tests versus school exams as selection tools for higher education and the case for assessing educational achievement in context. *Research Papers in Education*, 23(1), 53-68. <http://dx.doi.org/10.1080/02671520701651771>
- Universidad de Chile, Comisión Equidad e Inclusión. (2011). Hacia una política de equidad e inclusión en la Universidad de Chile. Santiago Informe al Consejo Universitario. Extraído el 14 de mayo de 2014 de http://propedeutico.usach.cl/Documentos_files/EquidadConsejoUChile.pdf
- Urzúa, S. (2012). *La rentabilidad de la educación superior en Chile. ¿Educación superior para todos?* Documento de Trabajo N° 386, Centro de Estudios Públicos.
- Weller, J. (2001). *Procesos de inclusión y exclusión laboral: la expansión del empleo en el sector terciario*. Santiago: CEPAL.
- Williams, K. (2006). Caminos para la inclusión en la educación superior. En P. Díaz-Romero (Ed.). *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*. Santiago: Fundación Equitas.

Anexo

Carreras con puntaje de corte mayor a 650 puntos ponderados, ponderación del ranking mayor o igual a 20% y ponderación ranking + enseñanza media mayor o igual a 40% en el proceso de admisión 2014.

Universidad de Chile: Arquitectura; Licenciatura en Cs. Exactas; Biología, Licenciatura en Ciencias; Física, Licenciatura En Ciencias; Ingeniería En Biotecnología Molecular; Antropología Social o Física; Arquitectura; Psicología; Sociología; Bachillerato Ingreso Común.

Pontificia Universidad Católica de Chile: Actuación; Bioquímica; Ingeniería Comercial; Estudios Pastorales; Teología Pastoral; Sociología; Antropología; Historia; Ciencia Política; Química y Farmacia; Odontología; Enfermería; Nutrición y Dietética; Kinesiología; Fonoaudiología; Arquitectura; Diseño; Psicología; Derecho; College Ciencias Naturales y Matemática; Astronomía; Ingeniería; Pedagogía en Educación Media en Ciencias; Pedagogía en Educación Media en Química; Pedagogía en Educación Media En Matemáticas; Pedagogía en Educación Media en Física; Medicina.

Universidad Técnica Federico Santa María: Ingeniería Civil; Ingeniería Civil Industrial; Ingeniería Civil Mecánica; Ingeniería Civil Química; Ingeniería. Civil Ambiental; Licenciatura En Ciencias, Mención F; Ingeniería Civil Plan Común; Ingeniería Comercial; Ingeniería Civil Industrial; Ingeniería Civil Informática; Ingeniería Civil; Ingeniería Civil Eléctrica; Ingeniería Civil Mecánica; Ingeniería Civil Química; Ingeniería Civil De Minas; Ingeniería Civil Matemática

Universidad Católica del Norte: Geología; Medicina; Enfermería.

Universidad de Antofagasta: Medicina. Licenciado En Medicina

Universidad de La Frontera: Enfermería; Medicina; Odontología;

Universidad de Magallanes: Medicina

Universidad de Talca: Medicina; Tecnología Médica; Odontología; Enfermería.

Universidad Católica del Maule: Medicina

Universidad Católica de La Santísima Concepción: Medicina; Enfermería.

Universidad de Los Andes: Odontología; Enfermería.

Sobre el Autor

Daniel Casanova Cruz

Licenciado en Historia (Universidad de Chile) y Magister en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de la Santísima Concepción)

dcasanova@ucsc.cl

Actualmente es profesor y miembro del claustro del programa de Magister en Educación Superior de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y ejerce como Director de Admisión de la misma Universidad. Doctorante en el programa de Doctorado en Estudios de la Educación Superior, Centro de Políticas Comparadas en Educación, Universidad Diego Portales – Leiden University.

archivos analíticos de políticas
educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 23 Número 72 3 de agosto 2015

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario IISUE, UNAM
México

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de
Perú,

Claudio Almonacid University of Santiago, Chile

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Economicas – UNAM, México

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia,
España

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de
Zulia, Venezuela

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona,
España

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada,
España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales,
Chile

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación, México

Paula Razquin Universidad de San Andrés,
Argentina

María Caridad García Universidad Católica del
Norte, Chile

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga,
España

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de
León, España

Daniel Schugurensky Arizona State University,
Estados Unidos

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Orlando Pulido Chaves Instituto para la
Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico IDEP

Inés Dussel DIE-CINVESTAV,
Mexico

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de
Colombia

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de
Madrid. España

Miriam Rodríguez Vargas Universidad
Autónoma de Tamaulipas, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana,
México

Mario Rueda Beltrán IISUE, UNAM
México

Verónica García Martínez Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de
Oviedo, España

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla,
España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad
Iberoamericana, México

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de
Baja California, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo,
España

Alma Maldonado DIE-CINVESTAV
México

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña,
España

Alejandro Márquez Jiménez IISUE, UNAM
México

Antoni Verger Planells University of Barcelona,
España

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València,
España

Mario Yapu Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia

José Felipe Martínez Fernández University of
California Los Angeles, Estados Unidos

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder
Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi Jefferson County Public Schools in
Golden, Colorado

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig California State University, San
Jose

Antonia Darder Loyola Marymount University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Rennie Center for Education
Research and Policy

John Diamond Harvard University

Tara Donahue McREL International

Sherman Dorn Arizona State University

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina
Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein University of Bristol

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Utah

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Washington State University

Felicia C. Sanders Institute of Education Sciences

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol Arizona State University

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro Los Angeles Education Research
Institute

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin University of York