

Estudio de Caso N° 44

INDICADORES DE CALIDAD Y EFICIENCIA EN LA EDUCACION UNIVERSITARIA: ALGUNAS PROPUESTAS PARA EL SISTEMA DE ACREDITACION CHILENO

Danae de los Ríos Escobar

Esta es una versión resumida del Estudio de Caso realizado por la autora para obtener el grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile.

Agradecemos el apoyo proporcionado por la Fundación Ford y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Agosto 2000



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas
Departamento de Ingeniería Industrial

Av. República 701 • Fono: (562) 678 4067 • Fax: (562) 689 4987

E-mail: mgpp@dii.uchile.cl

Sitio web: <http://www.dii.uchile.cl/mgpp/>

Casilla 86 - D, Santiago - Chile

RESUMEN EJECUTIVO

Durante los últimos veinte años ha aumentado la heterogeneidad y complejidad del sistema de educación universitaria, sin una regulación adecuada de la calidad de la oferta educacional. Con el fin de facilitar la elección de los agentes sociales que desean invertir en la educación universitaria, así como también para fortalecer los mecanismos de competencia y de asignación de recursos estatales entre instituciones conforme a su desempeño institucional, se proponen , considerando la experiencia internacional y nacional, indicadores de calidad y eficiencia en la educación universitaria. La relevancia, viabilidad y costos de los indicadores fueron evaluados por un grupo de expertos y se seleccionó un grupo restringido de indicadores que fue aplicado en escuelas de derecho de la Región Metropolitana. Los resultados obtenidos muestran las dificultades de reunir información sobre procesos internos o resultados en las universidades. Además, las universidades y sus carreras cuentan con datos que no han sido ordenados como indicadores de desempeño, lo que impide no sólo que los demandantes de educación superior puedan realizar una decisión informada de una carrera y de una universidad, sino que también dificulta una gestión de calidad dentro de las mismas instituciones. Por ello, la implementación de un sistema de información con indicadores de calidad y eficiencia mejoraría los factores de decisión entre los estudiantes y a la vez obligaría a las instituciones a sistematizar información relevante para mejorar su desempeño en virtud de los indicadores previamente definidos.

I. ANTECEDENTES

La educación chilena ha experimentado importantes cambios durante las últimas dos décadas. Desde un sistema relativamente homogéneo y de poca complejidad ha derivado a uno muy diversificado. Lamentablemente, la progresiva diferenciación de la educación terciaria no ha estado acompañada por mecanismos de regulación eficaces.

Durante la segunda mitad de los '90 se iniciaron las primeras acciones para responder a las crecientes demandas de ordenación y regulación del sistema de educación superior. Una de las mayores demandas se relacionaba con la ausencia o la escasez de información para la toma de decisiones. Día a día una enorme cantidad de agentes invierte en educación sin contar con información adecuada para respaldar sus decisiones.

En ese contexto, el objetivo general de este estudio de caso es proponer indicadores de calidad y eficiencia en la educación universitaria, basándose en la experiencia nacional e internacional en la materia y con miras a proveer información para el sistema de acreditación que se pretende implementar en Chile.

Antiguamente los problemas del sistema de educación superior¹ se asociaban a escasez de vacantes, administración centralizada de sedes universitarias, gasto regresivo y carencia de políticas orientadas a la mejora de la calidad educativa (Castañeda, 1990). A comienzos de los '80 con la finalidad de intervenir sobre esos problemas y fomentar la competencia y calidad de la oferta educativa, se reformó el sistema de educación superior con la creación de nuevas instituciones (Atria, 1997).

Además, se movilizó a las instituciones de educación superior hacia un progresivo autofinanciamiento. En esa perspectiva se tomaron medidas para congelar el Aporte Fiscal Directo (AFD)², y se instauró el Aporte Fiscal Indirecto (AFI)³ y el cobro generalizado de aranceles (Ministerio de Educación, 1994).

El Cuadro N° 1 muestra que el aumento de la matrícula fue uno de los cambios más significativos que experimentó el sistema universitario⁴. En 1980 ésta alcanzaba a 118.970 alumnos. En 1996 se

¹ En este estudio de caso la referencia al sistema de educación superior sólo se centra en las universidades.

² Fue diseñado como un fondo al que acceden las universidades del Consejo de Rectores. Es un aporte de libre disponibilidad que corresponde al 57% del presupuesto público destinado a educación superior. Un 95% se asigna por criterios históricos y un 5% según indicadores de eficiencia evaluados anualmente.

³ Se distribuye entre aquellas instituciones que captan a los mejores 27.500 puntajes de la PAA. El AFI constituye cerca del 14% del presupuesto destinado a la educación superior.

⁴ A raíz del incremento de la oferta educativa y el mayor egreso de estudiantes secundarios.

había triplicado esa cifra⁵. En 1981 había sólo ocho universidades. En 1996 se registraban 262⁶. El nuevo sistema comprendía no sólo a las universidades, sino que también a los institutos profesionales y centros de formación técnica.

Otra transformación derivada de la reforma fue la instalación de instancias de supervisión que garantizaran condiciones mínimas para la apertura y operación de las universidades creadas a partir de 1981. Estas fueron sometidas a procesos de examinación y acreditación, a cargo de instituciones como el Consejo Superior de Educación (CSE)⁷ y el Ministerio de Educación. Las formas de financiamiento también se constituyeron en una fuente de heterogeneidad. Las universidades tradicionales podían acceder a diversas fuentes de financiamiento estatal como los aportes directos (AFD), indirectos (AFI), créditos y becas; mientras que las universidades creadas a contar de 1981 sólo accedían a los recursos estatales derivados del AFI.

CUADRO 1: PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN 1996

	NÚMERO DE INSTITUCIONES		MATRÍCULA DE PREGRADO		NÚMERO DE PROGRAMAS	FINANCIAMIENTO PÚBLICO	REGULACIÓN
	1980	1996	1980	1996	1996		
Universidades tradicionales	8	25 9,5%	118.978	167.282 46,7%	1.117 36,3%	Directo, Indirecto, Créditos, Becas	Autónomas(25)
Universidades privadas	0	42 16%	0	77.212 21,6%	429 11%	Sólo Indirecto	Autónomas (5) Acreditación (29) Examinación (8)
Institutos profesionales	0	69 26,3%	0	52.170 14,6%	529 1,5%	Sólo Indirecto	Autónomas (5) Acreditación (26) Examinación (38)
Centros de formación técnica	0	126 48,1%	0	61.418 17,2%	1.530 39,2%	Sólo Indirecto	Supervisión (109) Acreditación (17)
Total	8	262 100%	118.978	358.082 100%	3.905 100%		

FUENTE: ATRIA (1997) Y MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DIVISIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

⁵ El dato para 1998 indica que la matrícula asciende a 390.169 estudiantes.

⁶ El número de instituciones de educación superior en 1998 se reduce a 252.

⁷ El CSE es un organismo autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio, creado para conducir procesos de licenciamiento en la búsqueda de autonomía de las instituciones formadas a partir de 1980.

A partir de la década del '90 la política de educación concentró grandes esfuerzos en los niveles primario y secundario⁸. Sólo hacia fines del segundo gobierno democrático se inició el diseño de una política integradora en materia de educación superior. Previamente, las políticas dirigidas a la educación superior se distinguieron por su carácter incremental y su tendencia correctiva y compensadora de las políticas preexistentes.

El aumento de complejidad dentro del sistema de educación superior y la ausencia de una política pública orientada a dar respuesta a ese carácter ha acentuado los rasgos negativos del sistema, lo que a su vez ha promovido la emergencia de nuevas dificultades. En la perspectiva de este estudio podemos destacar dos aspectos que constituyen objeto de preocupación⁹:

- a. La tendencia a la diferenciación progresiva al interior del sistema universitario y la consecuente diferenciación de la calidad de la oferta educacional.
- b. La disminución de la transparencia respecto del funcionamiento de las instituciones y de las ventajas y desventajas que otorga estudiar en cada una de ellas.

Los gestores de la reforma educativa de los '80 supusieron que una mayor oferta aseguraría por sí misma la competencia, lo que mejoraría los estándares de calidad. Este supuesto no se ha cumplido y es posible apreciar alguna incertidumbre respecto de la calidad de las instituciones de educación superior creadas a partir de 1981.

El CSE ha garantizado condiciones mínimas de apertura para nuevas instituciones de educación superior. Pero una vez obtenida la autonomía institucional, no existe un organismo regulador que dé cuenta de la evolución experimentada por ellas. Es razonable que una institución que enfrenta un proceso de examinación externa movilice recursos para obtener la autonomía. Sin embargo, resulta menos claro que estas instituciones se orientarán a una mejora sistemática a posteriori¹⁰.

La preocupación por la calidad y la falta de información sobre las universidades no deja fuera a las universidades tradicionales y derivadas. Hay un consenso implícito en torno a la calidad de las instituciones de educación superior creadas antes de 1981 y de las que se derivaron de estas universidades. Sin embargo, este consenso tácito no resulta suficiente para dar garantías públicas

⁸ *Las recomendaciones de política de organismos internacionales como el Banco Mundial indican que la rentabilidad social es más alta en la educación básica y media. En consecuencia, la prioridad de los gobiernos se ha puesto en esos niveles. Al respecto, ver Psacharopoulos, 1992.*

⁹ *"Sistema de Acreditación de Programas: Planteamientos, Proposiciones y Consulta". Ministerio de Educación. Mece-Superior, agosto de 1998.*

¹⁰ *Los objetivos a maximizar pueden ser diversos. La calidad puede no ser la prioridad.*

respecto de su calidad. ¿Ha mejorado su quehacer institucional?, ¿han empeorado sus procesos y productos?, ¿ha sido esa la mejor decisión de inversión de los recursos públicos? Estas interrogantes se refuerzan con la información estadística disponible y nos hacen pensar en la necesidad de impulsar un sistema regulatorio que vele por la calidad y eficiencia global en la educación superior.

Si observamos la información presentada en el Cuadro N° 2¹¹ es posible encontrar una gran diversidad de situaciones. En primer lugar, en casi todas las universidades tradicionales –con la excepción de la Universidad Técnica Federico Santa María – más del 50% de los alumnos de primer año pertenecen a los 27.500 mejores puntajes de la PAA. Destacan la Universidad de Chile con un 86% de los alumnos con AFI, la Universidad Católica con un 82% y la Universidad de Santiago con un 81,6%. A diferencia de las tres anteriores, entre las universidades derivadas hay mayor dispersión: la Universidad de Valparaíso tiene un 70,2% de sus alumnos con AFI y la Universidad de Tarapacá exhibe menos del 15%. En las universidades privadas autónomas destacan la Universidad Diego Portales con un 60% de los estudiantes con AFI y las universidades Central, Mayor y Finis Terrae, que superan el 40%.

Respecto del cuerpo académico, todas las instituciones tradicionales poseen equipos académicos dedicados en una alta proporción de horas –sobre el 40%– a las actividades universitarias, a excepción de la Universidad de Santiago que sólo cuenta con el 33% de los docentes con más de 25 horas contratadas. Se destacan las universidades de Concepción y Austral donde más del 70% de los académicos está contratado por más de 25 horas semanales. En las universidades derivadas también se observa una alta proporción de docentes contratados por más de media jornada. Contrasta con esta situación la realidad de las instituciones privadas autónomas, con porcentajes que no superan, en ningún caso, el 20% del total de docentes contratados.

Dentro de la calificación de los recursos humanos de las universidades tradicionales la Universidad Católica presenta un 75% de los docentes con grado de doctor o magíster ¹². Le siguen, aunque a significativa distancia, la Universidad Católica del Norte y la Universidad Católica de Valparaíso con un 38% y 37% respectivamente. Entre las instituciones derivadas se constata mayor diversidad. Hay instituciones como la Universidad de Talca con un 73% de docentes con grado de doctor y magíster e instituciones como la Universidad de Magallanes con un 13% de los académicos con esa

¹¹ El cuadro sólo presenta la información de las universidades tradicionales, derivadas y privadas que aprobaron los procesos de examinación del CSE. No se incluyen las instituciones que aún no cuentan con autonomía.

¹² Calculado como porcentaje de profesores con título de posgrado sobre el total de docentes.

calificación. Las universidades autónomas privadas se encuentran en condiciones similares a las universidades derivadas.

El cociente entre el número de alumnos y profesores¹³ también expresa cierta heterogeneidad entre universidades tradicionales. Las universidades de Chile y Católica posee una proporción profesor/alumno de 1:12 la primera, y de 1:14 la segunda. Un segundo segmento de universidades (Austral, Concepción y Católica de Valparaíso) posee una relación entre 15 y 20 alumnos por profesor. Finalmente, están las universidades de Santiago, Católica del Norte y Federico Santa María, donde esta relación se acerca a 1 por 30. Las universidades derivadas continúan con esta tendencia (1 profesor por cada 23 alumnos). La situación cambia entre las instituciones privadas autónomas que duplican o triplican esta proporción de docentes por alumno. La Universidad Mayor es una excepción con 1 profesor por cada 34 alumnos.

En el plano de la investigación¹⁴, ésta se concentra en las universidades de Chile y Católica, seguidas a cierta distancia por las universidades de Santiago y de Concepción. Entre las universidades derivadas, los proyectos Fondecyt y los recursos involucrados caen drásticamente. Las universidades de Talca y de la Frontera destacan con 5 y 4 proyectos Fondecyt, respectivamente. Entre las universidades privadas autónomas sólo dos cuentan con proyectos Fondecyt: Central y Diego Portales.

¹³ Número de profesores con una labor que supera la media jornada de trabajo y número de alumnos.

¹⁴ Número y monto de recursos a los que acceden las universidades a través de proyectos Fondecyt.

CUADRO 2: DATOS COMPARATIVOS DE UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS PARA 1998

INSTITUCION	Porcentaje de alumnos con AFI	Nº Total Docentes	Porcentaje Docentes de más de 25 horas	Porcentaje de Doctores y Magister	Alumons por/ docentes de más de 1/2 jornada	Número Fondecyt	Monto de proyectos (Mill. \$)
Universidades tradicionales							
P. U. Católica	82,2%	2.072	58%	75%	13,8	77	1.289
U. Austral	53,5%	776	74%	35%	15,2	9	260
U. C. Norte	52,2%	432	49%	38%	30,8	4	32
U. C. Valparaíso	73,9%	983	49%	37%	20	18	211
U. de Concepción	65,1%	1.384	72%	40%	16,6	33	579
U. de Chile	86,0%	4.440	40%	20%	12,2	115	2.036
U. de Santiago	81,6%	1.884	33%	35%	27,2	37	520
U. T. F. Santa María	43,7%	508	53%	28%	30,9	8	101
Universidades derivadas							
U. Arturo Prat	23,2%	199	85%	25%	18	2	11
U. C. del Maule	36,0%	286	45%	16%	31,7	0	0
U. C. S. Concepción	39,4%	395	27%	22%	26,8	1	39
U. C. Temuco	28,6%	433	46%	21%	16,5	0	0
U. de Antofagasta	30,1%	553	44%	22%	23,7	3	62
U. de Atacama	18,2%	202	64%	21%	23,3	0	0
U. de la Frontera	46,8%	853	49%	25%	18,4	4	62
U. de Los Lagos	13,9%	s/i	s/i	s/i	s/i	1	20
U. de Magallanes	10,3%	357	36%	13%	22,1	3	49
U. de Playa Ancha	18,4%	s/i	s/i	s/i	s/i	0	2
U. de Talca	63,3%	184	84%	73%	28,9	5	103
U. de Tarapacá	15,1%	302	82%	46%	22,8	3	36
U. de Valparaíso	70,2%	799	34%	18%	21	2	29
U. del Bío Bío	44,5%	s/i	s/i	s/i	s/i	2	14
U. de La Serena	35,0%	372	73%	37%	23,4	0	14
U. Metropolitana	25,8%	487	62%	35%	20,9	0	2
U. Téc. Metropolitana	62,9%	794	30%	13%	40,8	0	0
Universidades Privadas Autónomas							
U. Central	41,4%	785	9%	28%	82,8	1	14
U. de Las Américas	8,5%	275	13%	24%	51	0	0
U. del Desarrollo	28,0%	179	19%	29%	59,7	0	0
U. Diego Portales	60,3%	823	12%	22%	78,1	1	10
U. Gabriela Mistral	0,0%	399	12%	35%	66,9	0	0
U. Mayor	42,5%	657	19%	18%	34,8	0	0
U. Finis Terrae	47,7%	218	10%	26%	99,2	0	0

FUENTE: CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, 1999.

También es posible destacar ciertos aspectos relacionados con la infraestructura y los recursos bibliográficos de las instituciones (ver Cuadro N° 3). La Universidad de Chile ocupa el primer lugar con 25 m² por alumno. Le siguen las universidades de Talca y Católica con 14,5 y 13,5 m² por alumno. Un segmento importante de universidades tradicionales y derivadas se sitúa en una proporción que bordea entre los 8 y los 10 m² por alumno. Finalmente, algunas de las universidades derivadas, como la Católica de Temuco y la Técnica Metropolitana, se sitúan en condiciones similares a las universidades privadas autónomas con 5 m² por alumno.

En la relación N° de libros/alumnos¹⁵ destaca la Universidad de Chile (60 libros por alumno). Siguen la Universidad Católica de Valparaíso con 20 a 1, y la Universidad de Federico Santa María con 17 a 1. En las universidades derivadas hay una relación libro/alumno un poco menor, donde destaca la Universidad de Talca con 17 a 1. Dentro de las universidades tradicionales llama la atención la Universidad de Santiago con 4,3 libros por alumno. Entre las universidades privadas autónomas esta relación no supera los 8 libros por alumno¹⁶.

En el caso de los laboratorios se destaca la Universidad de Chile con 1.337 laboratorios evaluados en más de \$ 47 mil millones. Entre las universidades tradicionales, y a gran distancia de la Universidad de Chile, está la Universidad Técnica Federico Santa María con 235 laboratorios, valorados en \$ 2.077 millones, y la Universidad Austral con 82 laboratorios (\$ 1.965 millones). Entre las universidades derivadas hay una dispersión mayor. Algunas no sobrepasan los cinco laboratorios –como la Arturo Prat– y otras, como las universidades de Antofagasta y de Valparaíso, sobrepasan los 200 y 100 laboratorios respectivamente. Es necesario destacar que otras universidades derivadas con menor número de laboratorios, como las universidades de La Serena, de Talca y Metropolitana, cuentan con inversiones significativas. Entre las universidades privadas autónomas, es posible destacar a las universidades Diego Portales y Finis Terrae.

¹⁵ En algunas instituciones, como la Pontificia Universidad Católica de Chile, esta información no está disponible, lo que limita la comparación más rigurosa de algunos indicadores institucionales.

¹⁶ Como indican algunos de los expertos en la materia, quizás más relevante es la información sobre el uso de estos recursos bibliográficos.

CUADRO 3: DATOS COMPARATIVOS DE UNIVERSIDADES AUTÓNOMAS PARA 1998

INSTITUCION	M ² construidos	Metros / Alumnos	Número Libros	Número Títulos	Suscripciones	Libros/ Alumnos	Laboratorios	Avalúo Lab.
Universidades Tradicionales								
P. U. Católica	210.519	13,5	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i
U. Austral	94.374	11,3	104.087	60.619	438	12,4	82	1.965
U. C. Norte	53.019	8,2	100.515	57.686	522	15,6	103	s/i
U. C. Valparaíso	94.090	9,9	189.473	110.924	9.999	19,9	193	638
U. de Concepción	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i	s/i
U. de Chile	527.831	25,9	1.230.000	596.000	1.390	60,3	1.337	47.169
U. de Santiago	133.388	8	71.157	27.302	800	4,3	134	s/i
U. T. F. Santa María	75.800	9,2	140.401	65.760	522	17,1	235	2.077
Universidades Derivadas								
U. Arturo Prat	19.819	6,5	34.043	16.931	96	11,2	5	90
U. C. del Maule	58.292	14,5	38.579	17.359	1.069	9,6	21	189
U. C. S. Concepción	21.960	7,6	42.124	14.821	80	14,6	25	327
U. C. Temuco	19.611	5,9	36.083	23.574	153	10,9	35	s/i
U. de Antofagasta	62.057	10,8	70.561	39.710	3.006	12,2	200	763
U. de Atacama	29.286	9,8	24.863	10.532	s/i	8,3	23	s/i
U. de la Frontera	59.872	7,8	54.821	29.796	244	7,1	87	828
U. de Los Lagos	27.570	7,9	33.590	19.120	305	9,6	59	s/i
U. de Magallanes	19.300	6,8	32.707	32.566	82	11,5	15	s/i
U. de Playa Ancha	8.636	2	61.161	35.634	104	14,3	32	368
U. de Talca	41.199	9,4	73.888	30.471	559	16,8	25	1.173
U. de Tarapacá	38.014	6,8	72.435	3.832	270	13	70	s/i
U. de Valparaíso	45.244	8,1	79.606	43.417	148	14,2	103	788
U. del Bío Bío	53.171	6,6	117.000	74.500	320	14,6	73	s/i
U. de La Serena	72.341	11,7	60.072	24.330	130	9,7	46	2.191
U. Metropolitana	37.690	6,5	57.000	38.000	135	9,8	41	1.810
U. Téc. Metropolitana	49.324	5,1	57.359	18.500	265	5,9	64	1.277
Universidades Privadas Autónomas								
U. Central	40.341	6,6	31.176	19.737	681	5,1	18	434
U. de Las Américas	6.605	3,5	11.502	4.319	192	6	12	210
U. del Desarrollo	s/i	s/i	11.778	5.189	72	5,9	6	35
U. Diego Portales	42.552	5,6	46.349	38.232	137	6,1	41	1.170
U. Gabriela Mistral	12.600	4,1	21.818	12.592	115	7,1	9	352
U. Mayor	32.000	7,2	16.168	6.282	130	3,7	40	s/i
U. Finis Terrae	6.928	3,2	17.500	5.000	46	8	9	84

FUENTE: CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, 1999.

Los indicadores muestran mayores logros en las universidades tradicionales. Sin embargo, no se puede afirmar que en todos los indicadores éstas presentan resultados superiores a los que exhiben las universidades derivadas o privadas autónomas. Un ejemplo es el AFI. Un promedio simple muestra que las universidades tradicionales cuentan con un AFI del 67%. A su vez, las universidades derivadas poseen un AFI promedio de 34% y las universidades privadas autónomas uno de 38%. Sin embargo, es posible encontrar casos como las universidades de Valparaíso, de Talca y Diego Portales que alcanzan mejores resultados que algunas tradicionales como la Austral y la Técnica Federico Santa María.

También es importante destacar que dentro de las universidades tradicionales existe una brecha significativa que separa a las universidades de Chile y Católica de las demás. Por ejemplo, ambas concentran el 58% de proyectos Fondecyt. En esa misma línea, se destaca el número de académicos con grado de doctor y magíster, donde sobresale la Universidad Católica, y los recursos bibliográficos por alumno que diferencia a la Universidad de Chile del resto ¹⁷.

El panorama resulta menos claro respecto de las universidades derivadas, ya que presentan grandes diferencias en estos indicadores. Si se analizan las diferencias entre los resultados de instituciones derivadas y autónomas es posible encontrar algunos aspectos destacables. Las instituciones derivadas tienen mejores indicadores en número de docentes por alumno, número de horas contratadas, laboratorios, metros cuadrados construidos por alumno y libros por alumno. A diferencia de éstas, el 50% de las universidades privadas autónomas cuenta con más del 40% de los alumnos con AFI y con docentes igual o inferiormente preparados que los que existen en las universidades privadas autónomas. Como una excepción, están las universidades de Talca y de Tarapacá con 73% y 46% de los académicos con grado de doctor o magíster ¹⁸.

Estos antecedentes muestran una segmentación e importantes niveles de heterogeneidad en las instituciones de educación superior. Sin embargo, y desde una perspectiva de política pública, la diferenciación dentro del sistema no constituye –a nuestro juicio– el problema central. En principio, no es posible evitar que estas instituciones se diferencien entre sí y la calidad se segmente. Tampoco es posible pensar que todas alcanzarán idénticos niveles de calidad, pues sería demasiado costoso para el país y no necesariamente existiría una demanda suficiente para el mismo producto educativo.

¹⁷ La entrega de información al Consejo Superior de Educación posee un carácter voluntario.

¹⁸ Es necesario tener cuidado con este indicador porque puede inducir a errores en el caso de universidades con un cuerpo académico pequeño.

Sin embargo, y desde una perspectiva de política pública, hay algunas condiciones donde la heterogeneidad se puede constituir en un obstáculo para la acción estatal.

Una primera preocupación se relaciona con la información disponible sobre las instituciones de educación superior. La heterogeneidad de la oferta educativa no sería un tema de debate si los estudiantes contaran con información respecto de la calidad de los programas. Si este fuera el caso, la responsabilidad de la decisión dependería más de las opciones e intereses individuales¹⁹ que de otros factores.

Es importante reconocer que un sistema con grados heterogéneos de calidad demanda una política pública que fomente la competencia entre las universidades, reconociendo sus características y diferencias. Un tema crítico es la asignación del AFD que no parece sustentarse sobre criterios de desempeño institucional. La política de distribución de recursos basada en criterios históricos tiende a perpetuar las diferencias entre instituciones, ya que no incluye la medición del desempeño presente y del desempeño relativo, lo que tiende fortalecer a las instituciones consolidadas y no abre posibilidades de mejoramiento a las demás.

¿Qué incentivos deben tener las instituciones que han asegurado una cantidad fija de recursos, independientemente de su desempeño? En ese sentido, la preocupación no sólo debe centrarse en la calidad de la educación, sino que en la forma en que se utilizan los recursos estatales. De hecho en Chile, el gasto en educación superior representa el 1,8% del PIB y su financiamiento público alcanza al 27% del total de recursos destinados a la educación superior (González, 1999).

Este panorama sitúa en el centro la pregunta de la calidad y eficiencia en la educación superior. En la siguiente sección se presentan algunas orientaciones teóricas que guían este estudio y que apuntan hacia la proposición de un marco de análisis que permita explicar y validar la intervención estatal en este sector.

¹⁹ *Supone que no existen barreras económicas para proseguir estudios en todas las universidades y que los mecanismos de crédito y beca funcionan sin grandes distorsiones.*

II. ALGUNAS ORIENTACIONES TEÓRICAS

Siguiendo el esquema analítico del Banco Mundial (1997), antes de definir el tamaño del Estado o la expansión de su intervención, es necesario precisar aquellas áreas donde la acción estatal es imprescindible. Esta puede justificarse tanto por la eficiencia económica como por la equidad. El argumento de la eficiencia aborda las disfunciones de mercado. La dimensión de equidad justifica la intervención estatal incluso cuando estas disfunciones no existen (Stiglitz, 1995).

Los países con capacidad limitada de intervención deberían concentrarse en las funciones básicas: suministro de bienes públicos puros y la protección de grupos pobres. En un segundo nivel de intervención estatal está el manejo de las externalidades, la regulación de monopolios y la provisión de información y seguros sociales básicos para la población. En las sociedades con una institucionalidad más poderosa, la intervención del Estado se podría dirigir a la coordinación de la actividad privada y a la mejora en la distribución de los activos (Banco Mundial, 1997).

CUADRO 4: NIVELES DE INTERVENCIÓN ESTATAL Y FUNCIONES DEL ESTADO

	CORREGIR DISFUNCIONES DEL MERCADO			AUMENTAR LA EQUIDAD
Intervención mínima	Suministrar bienes públicos puros como defensa, orden público, derechos de propiedad, gestión macroeconómica, salud pública, etc.			Implementar programas de lucha contra la pobreza y socorro en caso de catástrofes
Intervención moderada	Abordar externalidades: educación básica y protección del medio ambiente	Regular monopolios de servicios públicos e implementar políticas antimonopolio	Corregir información imperfecta, reglamentación financiera, proteger al consumidor	Ofrecer seguros sociales: pensiones con efectos redistributivos, subsidios familiares, seguros de desempleo, etc.
Intervención dinámica	Coordinación de la actividad privada y fomento de los mercados e iniciativas relativas a todo un sector			Redistribución de activos

FUENTE: INFORME DE DESARROLLO MUNDIAL, 1997.

Desde una perspectiva de eficiencia existen al menos cinco situaciones en las que el mercado no es eficiente y que avalan la intervención estatal:

- a. Cuando el mercado no cuenta con niveles mínimos de competencia y el Estado interviene para frenar las conductas anticompetitivas;
- b. Cuando está en juego la provisión de bienes públicos. Ya que ellos no generan exclusión ni rivalidad en el consumo, el mercado no tiene mayores incentivos para suministrarlos y son provistos por el Estado (Stiglitz, 1995);
- c. Cuando se generan externalidades. Los gobiernos intentan regular las actividades que generan externalidades negativas, imponiendo niveles mínimos y máximos de producción o retribuyendo a los afectados. Si las externalidades son positivas se diseñan mecanismos de retribución para quienes producen ese beneficio a toda la sociedad;
- d. La intervención del Estado es requerida en presencia de mercados incompletos. Estos mercados se generan cuando los agentes privados no son capaces de suministrar bienes que los consumidores sí estarían dispuestos a pagar y que sería rentable proveerlos. Algunos mercados incompletos se dan en la provisión de seguros y en el mercado de capitales, y
- e. Finalmente, las fallas de información también constituyen un argumento que justifica la intervención estatal. Ésta se fundamenta cuando los consumidores tienen información incompleta o bien cuando existen asimetrías significativas. La información –en determinadas condiciones o situaciones– constituye un bien público y por ello se entiende su provisión estatal.

Siguiendo el argumento de González (1999) podemos indicar que la educación superior experimenta al menos cuatro de las fallas mencionadas. En primer lugar, es posible encontrar en ella diferentes tipos de externalidades. La educación incide positivamente en otras dimensiones de la vida social, al tener efectos en la reducción del crimen, el mejoramiento de las condiciones de vida y el incremento de la innovación tecnológica.

La educación superior también se caracteriza por el riesgo y la incertidumbre. Si los individuos son adversos a tomar riesgos tenderán a subinvertir en educación desde una perspectiva social. El riesgo asociado a estudiar tiene una doble dimensión: la incertidumbre respecto de los ingresos futuros y la capacidad y probabilidad de terminar exitosamente estudios superiores.

La educación puede ser considerada como un bien semipúblico, ya que el costo marginal de incluir un estudiante adicional en una carrera o en una sala de clases es cercano a cero, siempre y

cuando no se produzca una saturación de la capacidad instalada. Como bien semipúblico podría ser razonable que el Estado lo entregue en forma directa.

También es posible observar fallas en la operación del mercado de capitales que afectan a la educación superior. Las instituciones financieras no son proclives a conceder préstamos a los estudiantes para pagar aranceles si éstos no entregan garantías que aseguren la devolución del crédito. La falla en el mercado de capitales restringe las posibilidades de acceso financiero para estudiantes universitarios. En esas situaciones el Estado, actuando como aval, podría mejorar el funcionamiento del mercado de capitales.

Dentro de este estudio de caso nos centraremos en una falla de mercado que por lo general tiende a ocupar un papel secundario en el análisis: los problemas asociados a las asimetrías de información. El sistema de educación se caracteriza por la presencia de significativas carencias de información y por fuertes asimetrías entre quienes ofertan y quienes demandan educación. Reconociendo estas fallas –y particularmente las fallas de información– que existen dentro del mercado educativo, al parecer el Estado es el agente con mayores ventajas para corregir estas disfunciones. Su intervención provocará innegables ventajas al generar información pública sobre las universidades, pero su acción no estará ajena a obstáculos y cuestionamientos de los diferentes actores involucrados²⁰.

Más allá de las fallas inherentes a su intervención, el aparato estatal está empeñado en mejorar el bienestar de la sociedad. Sin embargo, ese objetivo pasa necesariamente por perfeccionar sus formas de intervención, lo que supone establecer normas y reglas institucionales que garanticen una acción estatal más pertinente. En este contexto resulta imprescindible iniciar el diseño de políticas públicas capaces de aumentar la eficacia y la competencia del Estado (Banco Mundial, 1997).

La acción del Estado está experimentando una transformación significativa desde funciones de provisión directa de servicios hacia otras relacionadas con el financiamiento y la promoción de la calidad, equidad y eficiencia. La educación superior no está ajena a este proceso de cambio y redefinición. Observamos posturas más liberales –que privilegian la desregulación completa del sistema y el fomento a la competencia plena en materia de educación superior– y otras que demandan una intervención más amplia del Estado en esta materia.

²⁰ Stiglitz (1995) indica que existen fallas del mercado y también fallas en la intervención estatal.

En la perspectiva de este estudio de caso son tres los roles básicos que el Estado y sus agencias deben desempeñar en la educación superior:

- a. *Garantizar a los demandantes de educación niveles mínimos de calidad.* La educación superior es una costosa inversión para individuos, familias y empresas. Hasta ahora no existen mecanismos de devolución y reclamo que proporcionen algún tipo de garantía cuando se produce el intercambio. Las instituciones universitarias deberían someterse a una evaluación que garantice su calidad y el Estado debería actuar como garante de condiciones de calidad básicas.
- b. *Generar información pública que permita diferenciar la calidad y el precio de las instituciones.* Si el mercado educativo operara bajo condiciones perfectamente competitivas, la información acerca de la calidad de las instituciones estaría disponible para todos los demandantes. Sin embargo, el mercado educativo está sujeto a fallas de información que dificultan las posibilidades de conocer la calidad de la oferta educativa. Aunque es posible observar numerosos interesados en acceder a esta información, ninguno de ellos está dispuesto a dedicar –en forma particular– grandes esfuerzos por obtenerla. Por ello, el Estado debería desempeñar un papel activo en la provisión de información para que los agentes interesados accedieran a información relevante y tomen decisiones más racionales.
- c. *Generar instrumentos y sistemas de financiamiento que promuevan la competencia por calidad y eficiencia institucional.* El Estado está llamado a generar condiciones de mayor competencia entre instituciones. Hasta la fecha es posible observar la ausencia de políticas públicas para la educación superior que consideren como criterios el progreso y logro de las instituciones. La política pública en educación superior –tal como está formulada– tiende a perpetuar las inequidades, ya que la distribución de los recursos no incluye criterios de desempeño absoluto y relativo.

En el siguiente capítulo se releva la importancia de la información en la educación superior y de ahí se deriva a la construcción de indicadores de calidad y eficiencia.

III. LA INFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Si el mercado educativo operara bajo condiciones de competencia perfecta, la información acerca de la calidad de las instituciones estaría disponible para todos los interesados. En esas condiciones, sólo el precio sería suficiente para conocer la calidad de las universidades: las de mejor calidad serían más costosas porque su precio reflejaría el mayor costo de producción y la escasez relativa de buena educación (Bernasconi, 1997).

Tal como se indicó previamente, el mercado educativo está sujeto a fallas y el precio de la educación no proporciona toda la información para conocer la calidad de una carrera. Por ello, los actores interesados en obtener información actúan considerando diferentes “proxis” de calidad y eficiencia. La mayoría de los demandantes de información no percibe directamente la calidad de la oferta educativa, sólo tiene un referente indirecto que puede ser la reputación o el prestigio. Este último parece ser un factor clave para diferenciar instituciones y graduados y es fundamental al momento de ingresar por primera vez al mercado laboral. Luego, la situación se ve matizada por otros factores de relevancia como las habilidades innatas de los graduados (Bernasconi, 1997).

Si la reputación y la calidad fuesen coincidentes no existiría gran problema y las necesidades de información más específicas serían insignificantes para la población. El problema sí se produce cuando hay algún grado de tensión o discrepancia entre la calidad y la reputación. En el largo plazo ambas dimensiones podrían converger, pero existe una etapa en que no necesariamente coinciden y donde las universidades pueden privilegiar acciones que mejoren su prestigio, pero no su calidad.

En sistemas educativos como el chileno, la brecha entre calidad y prestigio puede ser importante por dos razones. En primer lugar, porque existen muchas instituciones emergentes y la percepción de ellas está más ligada al prestigio que a la calidad. En segundo lugar, porque los cambios –positivos o negativos– de instituciones más antiguas no son percibidos con facilidad por los demandantes de educación superior.

La importancia de contar con información sobre las instituciones universitarias tiene que ver con el carácter intertemporal de la decisión de educarse. La elección de una universidad se basa, en muchos casos, en el prestigio de las instituciones. Ella no necesariamente refleja su calidad actual.

La instauración de un sistema público de información ha suscitado debates en muchos países. Una de las grandes críticas radica en el supuesto, poco cuestionado, de que los agentes toman decisiones racionales cuando cuentan con la información adecuada. En la práctica, es posible observar situaciones

en las cuales las decisiones escapan a la racionalidad y están influidas por otras prioridades tan importantes como dicho factor.

En ese sentido, los indicadores de desempeño constituyen una herramienta –al proporcionar una señal global respecto del quehacer de una institución o carrera– pero deben ir acompañados de otros antecedentes que le proporcionen sentido. Por ejemplo, los propósitos que se fije una carrera o universidad para las funciones de docencia e investigación. Por ello, la utilidad de los indicadores debe ajustarse a su propio valor, sin ver en ellos una respuesta a todas las necesidades del sistema universitario chileno²¹.

También sabemos que es baja la motivación de los individuos para recopilar información sobre la calidad de las instituciones. Los costos de transacción –tiempo y dinero– inducen a que las personas renuncien a realizar estos esfuerzos. Como contrapartida, esta información tiene las características de un bien público y, como tal, podría beneficiar a un número importante de personas. Además, la generación de un sistema de información pública está sujeta a economías de escala y de ámbito que avalan un sistema único de provisión de información (González, 1999).

Por ello, un sistema de información pública debiese contribuir a:

- a. *Complementar y perfeccionar la información existente sobre el sistema universitario.* Dada la escasa información sobre las universidades²², los actores toman decisiones basándose en el prestigio. Con un sistema público de información, los agentes interesados contarían con antecedentes comparativos para apoyar sus decisiones.
- b. *Promover una competencia más intensa entre universidades.* El principio de información pública impulsaría a que las universidades iniciaran un “juego estratégico” orientado a mejorar la calidad. Las instituciones no dispuestas a entrar en este juego verían deterioradas sus posibilidades, por lo que la estrategia dominante sería la búsqueda constante de perfeccionamiento.
- c. *Contribuir a una elección más informada de quienes invierten en educación superior.* La implementación de un sistema de información público con antecedentes básicos sobre la calidad y eficiencia de las instituciones y carreras, disminuiría los riesgos y la incertidumbre de quienes invierten en educación superior, al proveer datos significativos

²¹ También existen riesgos al confiar sólo en indicadores institucionales, lo que puede llevar a perder el foco de orientación dentro de una institución educativa.

²² La información también resulta ser poco confiable, difícil de comparar y no siempre está actualizada.

para elegir una universidad y carrera.

- d. *Proveer antecedentes sobre la pertinencia de la oferta educativa*²³. Un sistema de información deberá incorporar variables relacionadas con las demandas del sector productivo. De esa forma se proporcionarían antecedentes sobre el grado de adecuación de la oferta educativa a las necesidades del país.

La información demandada en un sistema público debe responder a necesidades de diferentes actores vinculados con el sistema universitario. En ese contexto, se presenta un esquema de potenciales demandantes de información pública y una especificación de las posibles demandas. Para este estudio de caso, el foco de atención serán los potenciales estudiantes universitarios –quienes deben decidir por una carrera y universidad– y el gobierno, a quien le corresponde promover la reducción de asimetrías de información y definir criterios de desempeño “deseados” para las instituciones.

CUADRO 5: DEMANDANTES Y DEMANDAS PARA UN SISTEMA PÚBLICO DE INFORMACIÓN

DEMANDANTE	INFORMACIÓN REQUERIDA
Potenciales estudiantes nacionales y extranjeros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información sobre las características generales de las instituciones y sus programas: infraestructura física, bibliotecas, laboratorios, cuerpo académico, etc. ▪ Información sobre la oferta de programas en áreas específicas de interés: duración efectiva de programas, costos, posibilidades de financiamiento y requisitos de admisión, planes de estudio, etc. ▪ Información sobre los perfiles de egreso e inserción ocupacional de los profesionales de las instituciones educacionales. ▪ Información sobre las conexiones que posibiliten intercambios y estudios posteriores.
Estudiantes de educación superior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información actualizada sobre la progresión de la institución de educación superior en la que estudian, de modo tal que puedan conocer sus debilidades formativas y así enmendar las falencias.
Directores de colegios, profesores y padres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información sobre la oferta educativa nacional para orientar a los alumnos de Enseñanza Media. ▪ Información dirigida a los padres sobre duración de carreras, costos, sistemas de financiamiento, demanda laboral efectiva, etc.
Empresas/ Instituciones (demandantes de fuerza productiva)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información sobre la calidad de la formación de los egresados de las instituciones de educación superior. En particular, acceder a información sobre los perfiles profesionales de las diferentes instituciones y de ese modo atenuar los costos asociados a la contratación de profesionales y técnicos jóvenes. ▪ Información sobre la oferta educativa para capacitación y actualización de los profesionales. ▪ Información para establecer convenios entre el sector productivo y las instituciones de educación superior.

²³ Lograr este objetivo puede ser complejo, ya que las demandas del mercado laboral son muy dinámicas y cursar una carrera supone como mínimo seis años.

DEMANDANTE	INFORMACIÓN REQUERIDA
Gobierno y Ministerio de Educación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información que contribuya a la formulación de un diagnóstico sistémico de la calidad y eficiencia de las instituciones de educación superior. ▪ Información que promueva una mayor transparencia y credibilidad en las instituciones de educación superior, sus programas y títulos. ▪ Información que proporcione indicadores que se constituyan en mecanismos de asignación de recursos. ▪ Información que fomente la competencia entre universidades y mejores prácticas dentro de ellas, mediante la entrega de información comparada.
Congreso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acceder a información sobre la calidad y eficiencia de las instituciones de educación superior que permita realizar mejor su función legislativa y fiscalizadora en esta materia.
Autoridades universitarias y académicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información que facilite la comparación del propio desempeño institucional respecto de los logros de las instituciones que constituyen su competencia próxima. ▪ Información que permita definir estrategias de desarrollo que permitan mejorar el desempeño institucional en relación con los indicadores definidos para el sistema público de información. ▪ Información que proporcione una señal de calidad y eficiencia para los demandantes de educación y para otros actores relevantes. ▪ Información que se convierta en un criterio de evaluación de la gestión de los cuerpos directivos superiores y que vincule la entrega de recursos con el mejoramiento del desempeño.

1. INFORME, FISCALIZACIÓN, FINANCIAMIENTO Y DISTRIBUCIÓN DE INDICADORES DE CALIDAD Y EFICIENCIA

Al pensar en el diseño de un sistema público de indicadores de calidad y eficiencia hay cuatro aspectos relevantes que no han sido desarrollados: la instancia encargada de reportar información; la instalación de mecanismos de control y fiscalización de la información; el financiamiento y la difusión de la información.

Todas las universidades receptoras de aportes fiscales deberían presentar información, ya que sería un requisito mínimo para utilizar recursos públicos. Por tanto, serían las propias instituciones las encargadas de entregar y actualizar anualmente la información que recibiría una agencia estatal²⁴. En principio, las universidades más interesadas en proveer esta información serían las del Consejo de Rectores, que acceden en mayor proporción a los recursos estatales. En este caso, y para que el

²⁴ También podría considerarse la licitación pública para proveer esta información cada uno o dos años.

sistema de información se extendiera a la gran mayoría de las universidades, la apertura de fondos concursables amplios o la posibilidad de crédito fiscal para estas instituciones debiese considerar la provisión de información a una agencia gubernamental ad hoc.

El tema de la obligatoriedad o no-obligatoriedad de proveer información institucional es un aspecto complejo para las instituciones universitarias y para el aparato estatal. Teóricamente existe un incentivo a que los “mejores” revelen información sobre su desempeño y esto, a su vez, produzca una reacción en escala donde todos, o al menos un grupo significativo de instituciones, se interesaría en revelar información sobre su calidad. El problema radica más que nada en los que dan la primera señal y en cómo se garantiza su confiabilidad y rigurosidad.

El segundo elemento se relaciona con la generación de información confiable y válida. La experiencia en esta materia es incipiente y los mecanismos de auditoría son precarios o definitivamente inexistentes²⁵. En ese sentido, y como parte del diseño, la generación de un sistema de información debería contemplar un mecanismo de auditoría –para al menos una parte de la información²⁶– con el fin de dar plenas garantías a las instituciones educativas participantes y a los que demandan dicha información.

La necesidad de auditoría no expresa desconfianza frente a la calidad de la información provista, sino más bien se relaciona con las diferencias que existen a la hora de generarla. Por ejemplo, la forma de calcular el número de jornadas equivalentes no es igual en todas las universidades. Situaciones de este tipo pueden dificultar la comparación entre unidades académicas homólogas. Por ello, la auditoría podría contribuir a armonizar la construcción de estos indicadores para comparar el desempeño de diversas instituciones educativas que ofrecen programas educativos similares.

En principio, un sistema de información debería financiarlo el Estado sólo en las áreas de diseño, evaluación, difusión y fiscalización de la información. Este sistema podría extenderse a aquellas universidades que no reciben aportes gubernamentales, pero interesadas en entregar información a quienes la demanden.

²⁵ Existen algunas publicaciones periódicas como el *Anuario Estadístico del Consejo de Rectores y la información generada por el CSE*. Sin embargo, ninguna tiene un sistema de auditoría de la información.

²⁶ Una propuesta podría ser la evaluación anual de un 10% de la información con el fin de perfeccionar los sistemas de información intrainstitucionales.

La difusión de la información debiera definirse en dos niveles: a través de su distribución gratuita –una vez al año– a las escuelas, bibliotecas y empresas (como una forma de masificar el servicio). En una etapa más avanzada podría definirse un cobro mínimo para el acceso. También sería conveniente introducirla en Internet para extender el conocimiento acerca de las características fundamentales de la oferta universitaria chilena. Por su parte, la fiscalización de la información entregada por las instituciones universitarias debería financiarla el Estado para evitar una captura de la agencia estatal.

En el siguiente capítulo se presenta una definición de los conceptos de calidad y eficiencia para la educación superior. En ella se expondrán diferentes formas de entender ambos conceptos y luego se optará por la definición que más se adecua en la óptica de construir indicadores de desempeño universitario.

IV. CALIDAD Y EFICIENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El diseño de un sistema público de información se basa en la generación de indicadores de desempeño referidos a la calidad y eficiencia institucional. Ello no tiene como único objetivo producir información pública, sino lograr que los indicadores se incorporen en las decisiones de las propias instituciones y de los eventuales demandantes de esta información (Marcel, 1998).

El concepto de calidad en general, y en particular en educación, es de carácter relativo. La calidad puede ser entendida tanto desde el punto de vista de quien la utiliza como también en virtud de las circunstancias en la cual esta noción se usa. Harvey y Green (1993) proponen una clasificación del concepto de calidad en cinco categorías que resultan útiles para la posterior construcción y selección de indicadores:

- a. *Calidad como excepción.* Es una de las nociones más tradicionales y presenta dos versiones importantes. La primera asocia calidad con excelencia. La calidad sería un atributo alcanzable en circunstancias muy restringidas. Las instituciones que reciban los mejores insumos y realicen mejores procesos educativos tendrán este atributo. La otra versión es la idea de alcanzar mínimos estándares establecidos. El mejoramiento de la calidad es visto como la capacidad de las instituciones para mantener y mejorar estándares relevantes.
- b. *Calidad como perfección o cero error.* Entiende calidad como consistencia y se enmarca en dos premisas básicas. La primera implica cero defectos y la segunda "hacer las cosas bien la primera vez". En la concepción de calidad como cero defecto, la excelencia se define como el acomodo a especificaciones particulares. El producto se juzga conforme a una especificación predefinida y verificada de alguna forma²⁷.
- c. *Calidad como aptitud para el logro de un propósito.* La calidad puede ser entendida en una óptica más funcional para juzgar en qué medida el servicio educativo se ajusta a un propósito determinado. Si la institución realiza el objetivo para el que fue diseñada, entonces se dice que es de calidad. El propósito puede ser definido desde diferentes puntos de vista (por ejemplo, el del cliente o del usuario). La visión del usuario identifica la calidad como aquella oferta educativa que se ajusta a sus especificaciones²⁸. En la perspectiva del proveedor, la calidad puede ser definida como el cumplimiento de los objetivos institucionales. Esta es una de las definiciones de calidad más extendida y utilizada en materia educativa²⁹.

²⁷ Algunos expertos en educación superior (Brennan, 1998) indican que esta definición no se ajusta al sector educativo porque los estudiantes no esperan tal perfección.

²⁸ Esta definición de calidad es poco usada pues raramente los clientes de la educación especifican su demanda educativa.

²⁹ Este es el criterio que el CSE utiliza para verificar la calidad de las instituciones de educación superior.

- d. *Calidad como transformación.* Esta concepción se basa en la noción de cambio cualitativo. La educación no constituye un producto o bien similar a otros bienes. En el proceso educativo, el estudiante experimenta una transformación que le hace adquirir conocimientos, habilidades y actitudes. A su vez, el proveedor (profesor) no enseña a otro en el vacío, sino que él mismo experimenta una transformación. Este proceso de carácter cualitativo se puede cuantificar sólo en aspectos restringidos porque existen cambios muy difíciles de medir. Así, la calidad indica la capacidad de generar valor en el desarrollo de los estudiantes³⁰.
- e. *Calidad como umbral.* Definir un umbral de calidad implica establecer ciertas normas y criterios básicos. En ese contexto, cada institución que alcance dichas normas o criterios se considera de calidad. La ventaja de esta definición es su grado de objetividad y la capacidad de verificación simple de atributos. Detrás de esta definición, lo que se demanda es efectividad y rendición de cuentas en el uso de recursos que financian la educación.

Bajo este esquema, las instituciones son responsables ante los ciudadanos que los financian. Los mecanismos para medir calidad son instrumentos que definen indicadores de resultado o desempeño. La desventaja de esta definición es que constituye una noción relativamente estática que no se adapta por sí misma e impone un desafío constante a su corrección y perfeccionamiento. El otro riesgo latente es que si los estándares no son correctos, pueden inducir a conductas indeseadas en los interesados.

Es importante destacar que la definición de calidad es un concepto con intención, donde se expresan visiones acerca del individuo y la sociedad. Por ello, la definición de calidad elegida no es irrelevante en una perspectiva de política pública. Un sistema educativo –no masificado– podría optar por una definición de calidad como excelencia. Para el caso chileno, ello se restringe dada la diversidad de demandas y ofertas educativas.

En nuestra opinión, una definición útil de calidad para construir indicadores se relaciona con un estándar o umbral que puede ser medido y comparado entre instituciones y a través del tiempo. Esta definición –aunque limitada para una comprensión amplia de la calidad– abre la posibilidad de definir indicadores para carreras y generar un sistema público de información.

³⁰ Aunque esta forma de definir la calidad puede ser relevante, a la vez es demasiado engorrosa para intentar definir indicadores para un sistema público de información. Debido a la complejidad de su operacionalización queda virtualmente descartada.

El concepto de eficiencia ha sido ampliamente discutido en la literatura económica y no nos embarcaremos en un debate teórico sobre él. Tampoco ahondaremos en las discusiones respecto de la viabilidad de utilizar esta noción en la educación. A nuestro juicio, la "eficiencia" no constituye un concepto omnicomprendivo de la educación universitaria, pero sí es útil para analizar algunos de sus insumos, procesos y resultados.

El concepto de eficiencia se usa para describir la relación entre dos magnitudes: el resultado o el producto obtenido y los insumos utilizados en su generación (Marcel, 1998). Este concepto puede entenderse en dos dimensiones: eficiencia interna y eficiencia externa.

La eficiencia externa se relaciona con la capacidad de las instituciones educativas para preparar a los estudiantes (en la dimensiones del trabajo y de los ingresos. Esta definición de eficiencia externa se aproxima a las nociones más comunes de pertinencia y relevancia educativa (Psacharopoulos y Woodhall, 1985). La eficiencia interna se preocupa de la relación que maximiza la combinación de insumos y resultados dentro de las instituciones educativas. En general, hay diversas definiciones de eficiencia interna como costos unitarios y gastos de administración incurridos por una institución en relación con los servicios prestados (Marcel, 1998). Según Psacharopoulos y Woodhall (1985), la dimensión interna de la eficiencia es la más estudiada en materia educativa y sobre ella se centrará nuestra propuesta de indicadores. Esto no quiere decir que no se harán esfuerzos por incluir la dimensión externa de la eficiencia.

En la siguiente sección se presentará una propuesta de indicadores de calidad y eficiencia educativa. Un grupo de expertos evaluó dicha propuesta sobre la base de cinco atributos deseables para estos indicadores. Con una selección de esos indicadores, se realizó una evaluación de viabilidad en carreras de Derecho de la Región Metropolitana.

V. INDICADORES DE CALIDAD Y EFICIENCIA: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA Y EL ANÁLISIS DE SU VIABILIDAD

A continuación se presenta una propuesta de indicadores de calidad y eficiencia en la educación superior, teniendo como horizonte su aplicación dentro de un sistema público de información. El conjunto de indicadores que se sometió a evaluación externa se agrupó en estas dos categorías y se estableció una segmentación en algunos subfactores. El conjunto de indicadores se evaluó en virtud de seis atributos³¹ :

- a. **Grado de homogeneidad.** La información obtenida a través del indicador debe ser comparable a través del tiempo y entre carreras.
- b. **Grado de independencia.** La información no debe estar sometida a manipulación por quienes efectúan la medición; es decir, no debe inducir a ambivalencias.
- c. **Grado de control.** Los resultados obtenidos por las instituciones dependen de su desempeño y no de factores externos no controlados ni modificados arbitrariamente por ellas.
- d. **Grado de oportunidad/viabilidad.** El indicador puede estar disponible para las instituciones educativas en un plazo razonable para la evaluación y la toma de decisiones.
- e. **Grado de relevancia.** El indicador debe ser pertinente en la perspectiva de la medición de la calidad y eficiencia de la educación universitaria.
- f. **Costo.** La información contenida en el indicador puede obtenerse a un costo razonable; es decir, no implica desembolsos significativos de recursos.

En el Cuadro N° 6 se presentan los indicadores propuestos para la medición de calidad y eficiencia universitaria, seleccionados a partir de algunas experiencias como la del Consejo Superior de Educación³². También se recogió la de algunas asociaciones norteamericanas que construyen jerarquías de universidades y *colleges*.

Luego se presentan los resultados de la evaluación en virtud de los criterios definidos (homogeneidad, independencia, control, viabilidad, costo y relevancia). Además, hay observaciones de carácter cualitativo, expresadas por los evaluadores³³, como una forma de perfeccionar la propuesta.

³¹ Es una adaptación de los atributos propuestos por Marcel, 1998.

³² El trabajo realizado por el CSE constituye un esfuerzo por generar información sobre las instituciones de educación superior. Lamentablemente, no existe obligación de reportar la información. Tampoco hay mecanismos para fiscalizar los datos proporcionados por las universidades.

³³ Eduardo Engel, profesor del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile; José Joaquín Brunner de la Fundación Chile; Luis Eduardo González del Programa Mece-Superior; María José Lemaitre, Secretaria Ejecutiva de la Comisión de Acreditación del Mece-Superior; Mario Letelier, Miembro de la Comisión de Acreditación; Fernando Rojas del CSE, y Ernesto Schieffelbein, Rector de la Universidad Santo Tomás y ex Ministro de Educación de Chile.

CUADRO 6: PROPUESTA AMPLIA DE INDICADORES DE CALIDAD Y EFICIENCIA³⁴

SUBFACTOR	INDICADORES DE CALIDAD Y EFICIENCIA
Retención y aprobación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tasa de aprobación promedio por carrera. ▪ Tasa de deserción promedio total por carrera. ▪ Tasa de deserción estudiantil de primer año por carrera.
Recursos estudiantiles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puntaje de corte de la PAA para el último año disponible por carrera.
Recursos académicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Porcentaje de académicos de jornada completa en relación con el total de académicos por carrera. ▪ Número de académicos de jornada completa equivalente por carrera. ▪ Porcentaje de académicos con grado de doctor y jornada completa por carrera. ▪ Porcentaje de académicos con grado de magíster y jornada completa por carrera. ▪ Cuociente entre número académicos de jornada completa y número de estudiantes por carrera.
Recursos bibliográficos e Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metros cuadrados construidos por estudiante (a). ▪ Número de conexiones a Internet por estudiante (b). ▪ Número de títulos bibliográficos por estudiante (a).
Recursos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de proyectos Fondecyt en curso por carrera (a). ▪ Número de proyectos Fondef/Fondap en curso por carrera. ▪ Número de publicaciones especializadas nacionales por carrera. ▪ Número de publicaciones internacionales especializadas por carrera. ▪ Cuociente entre presupuesto por carrera y número de alumnos.
Recursos financieros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuociente entre número de estudiantes y la valorización de activos de la carrera. ▪ Tasa de retraso por carrera (duración efectiva de la carrera/duración proyectada de la carrera).
Eficiencia interna	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tasa de titulación por carrera. ▪ Costo promedio de titulación por carrera (Incluyendo a los que desertan del sistema). ▪ Cuociente entre el monto de inversión anual y el presupuesto anual. ▪ Cuociente entre la deuda institucional y los ingresos anuales. ▪ Cuociente entre el número de funcionarios no docentes y número de estudiantes. ▪ Cuociente entre el número de funcionarios no docentes y número de docentes de jornada completa equivalente.
Eficiencia externa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ingreso promedio del primer empleo de los egresados de la carrera (b). ▪ Tiempo promedio transcurrido entre egreso y primer empleo.

³⁴ Los indicadores con la letra (a) son utilizados por el CSE sin una desagregación por carreras. Los indicadores con la letra (b) los sugirió Patricio Meller, profesor del DII de la Universidad de Chile. Los indicadores con la letra (c) corresponden a los usados por asociaciones norteamericanas que construyen jerarquías y rankings de universidades y carreras.

1. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN Y APLICACIÓN DE LOS INDICADORES

Para calificar los indicadores se propuso una escala ordinal de 1 a 5 para cada uno de los criterios, tal como se indica en el siguiente cuadro:

CUADRO 7: ESCALA DE EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES

ESCALA	1	2	3	4	5
Significado	Poco homogéneo				Muy homogéneo
	Baja independencia				Alta independencia
	Bajo control				Alto control
	Baja viabilidad				Alta viabilidad
	Bajo costo				Alto costo
	Poco relevante				Muy relevante

A juicio de los evaluadores, la gran mayoría de los indicadores presenta un alto grado de homogeneidad; es decir, la información obtenida a través de ellos podría ser comparable a través del tiempo y entre carreras. En esta dimensión de evaluación podemos destacar el indicador referido a puntaje de corte de PAA, el número de proyectos Fondecyt y Fondef/Fondap, y la tasa de titulación por carrera, que obtienen un promedio de 4,5 en la evaluación. En el extremo menos positivo están los indicadores “cuociente entre la deuda institucional y los ingresos anuales de la universidad” e “ingreso promedio del primer empleo de los egresados de la carrera” con una evaluación de 3,33³⁵.

La viabilidad de la implementación es otro criterio destacado dentro de los indicadores propuestos, con un promedio de 3,87. A juicio de los expertos, ello indica que la gran mayoría de estos indicadores podría estar disponible para las instituciones educativas en un plazo razonable y sin grandes esfuerzos. En el extremo más positivo aparece el indicador referido a puntaje de corte de la PAA (promedio de 4,83), seguido de los indicadores sobre número de proyectos Fondecyt y Fondef/Fondap (promedio de 4,67). En el otro extremo, aparecen los indicadores sobre ingreso promedio del primer empleo y el tiempo promedio transcurrido entre el egreso y el primer empleo, con una evaluación de 2,33, lo que expresa la dificultad percibida de implementarlos.

³⁵ Los evaluadores no expusieron razones por escrito para calificar negativamente la homogeneidad de estos dos indicadores.

Respecto de la independencia de estos indicadores podemos destacar que su evaluación global alcanzó un promedio de 3,7. Las evaluaciones más negativas se refirieron al cociente entre el presupuesto por carrera y el número de alumnos, y el cociente entre el número de estudiantes y la valorización de activos de la carrera³⁶. Al parecer, la información proporcionada por estos indicadores podría estar sometida a un mayor grado de manipulación por quienes efectúan la medición, lo que sería importante de tener en cuenta si se optara por usarlos.

El criterio de control intenta evaluar si los resultados obtenidos por las carreras dependen de su desempeño y no de factores externos. En este caso, la tendencia global no resulta del todo clara (promedio global de 3,54). Existen indicadores más controlables como el número de conexiones a Internet por estudiante; el porcentaje de académicos de jornada completa en relación con el total de académicos por carrera; el cociente entre número de académicos de jornada completa y el número de estudiantes, y el número de títulos bibliográficos por estudiante. Como indicadores menos controlables para las instituciones y carreras aparecen los indicadores de tiempo transcurrido entre el egreso y el primer empleo, el ingreso promedio del primer empleo y los proyectos Fondef/Fondap por carrera.

Respecto del costo de obtención de información, la percepción de los evaluadores varía según el indicador pero la mayoría es poco costosa de generar³⁷. Como indicadores de mayor costo aparecen el tiempo transcurrido entre el egreso y el primer empleo y el indicador sobre ingreso promedio del primer empleo, ambos con un promedio de 4 y 4,17, respectivamente. A cierta distancia de ambos se encuentra la tasa de retraso por carrera y la estimación del costo promedio de titulación por carrera.

³⁶ Uno de los evaluadores releva la necesidad de definir y homogeneizar el procedimiento de cálculo para proporcionar una mayor independencia a los indicadores propuestos. La falta de independencia podría relacionarse con problemas de medición y no con una manipulación explícita de la información.

³⁷ A pesar de que los evaluadores reconocen que generar este tipo de indicadores puede implicar un bajo esfuerzo para las carreras, hay algún costo para sistematizar la información. En ese sentido, hay una relación inversa o trade off entre la información proporcionada por estos indicadores y el costo asociado a su sistematización. Un aspecto no abordado dentro de este estudio de caso fue cuantificar los costos asociados a la generación de cada uno de los indicadores propuestos o bien cuantificar los costos asociados al establecimiento de un sistema público de información con indicadores de calidad y eficiencia.

CUADRO 8: EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INDICADORES DE CALIDAD Y EFICIENCIA

Resultados totales	Homogeneidad	Independencia	Control	Viabilidad	Costo	Relevancia	Total
Tasa de aprobación promedio por carrera.	4,33	4,00	3,67	4,00	1,67	3,83	3,58
Tasa de deserción promedio total por carrera.	4,17	3,83	3,50	4,00	2,00	3,50	3,50
Tasa de deserción estudiantil de primer año por carrera.	4,00	4,17	3,50	4,50	1,5,0	3,33	3,50
Puntaje de corte de la PAA para 1999 por carrera.	4,50	4,83	3,17	4,83	1,00	3,67	3,67
Porcentaje de académicos de jornada completa en relación con el total de académicos por carrera.	3,83	3,50	4,33	4,50	1,67	3,50	3,56
Número de académicos de jornada completa equivalente por carrera.	3,83	3,33	4,17	4,33	1,67	2,67	3,33
Porcentaje de académicos con grado de doctor y jornada completa por carrera.	4,17	4,17	4,00	4,50	1,50	4,00	3,72
Porcentaje de académicos con grado de magíster y jornada completa por carrera.	4,17	4,17	4,00	4,50	1,50	3,17	3,59
Cuociente entre número académicos de jornada completa y número de estudiantes por carrera.	4,00	3,83	4,33	4,33	1,67	3,83	3,67
Metros cuadrados construidos por estudiante.	4,00	3,83	4,17	4,17	2,17	2,33	3,45
Número de conexiones a Internet por estudiante.	3,83	3,50	4,50	4,17	1,67	3,50	3,53
Número de títulos bibliográficos por estudiante.	4,00	3,50	4,33	4,33	1,83	2,83	3,47
Número de proyectos Fondecyt en curso por carrera.	4,50	4,83	3,00	4,67	1,33	3,33	3,61
Número de proyectos Fondef/Fondap en curso por carrera.	4,50	4,83	2,67	4,67	1,33	3,00	3,50
Número de publicaciones especializadas nacionales por carrera.	3,83	3,83	3,80	4,33	1,83	3,33	3,49
Número de publicaciones especializadas internacionales por carrera.	4,00	4,33	3,80	4,17	1,83	4,00	3,69
Cuociente entre presupuesto por carrera y número de alumnos.	4,00	3,00	3,83	3,33	2,33	3,17	3,28
Cuociente entre número de estudiantes y la valorización de activos de la carrera.	3,67	3,00	3,67	3,00	2,33	2,67	3,05
Tasa de retraso por carrera (duración efectiva de carrera/duración proyectada de carrera).	4,33	4,00	3,50	2,83	3,00	4,00	3,61

Resultados totales	Homogeneidad	Independencia	Control	Viabilidad	Costo	Relevancia	Total
Tasa de titulación por carrera.	4,50	4,17	3,33	3,50	2,00	4,00	3,58
Costo promedio de titulación por carrera (Incluyendo a los que desertan del sistema).	3,67	3,17	3,50	2,67	3,00	3,00	3,168
Cuociente entre el monto de inversión anual y el presupuesto anual.	3,50	3,17	3,33	4,17	2,00	2,17	3,06
Cuociente entre la deuda institucional y los ingresos anuales.	3,33	3,5	3,33	4,33	1,50	2,00	3,00
Cuociente entre el número de funcionarios no docentes y número de estudiantes.	4,00	3,67	4,00	4,17	1,67	2,33	3,31
Cuociente entre el número de funcionarios no docentes y número de docentes de jornada completa equivalente.	4,00	3,67	3,67	4,17	2,17	2,33	3,34
Ingreso promedio del primer empleo de los egresados de la carrera.	3,33	3,83	2,50	2,33	4,00	3,83	3,30
Tiempo promedio transcurrido entre egreso y primer empleo.	3,67	3,83	2,17	2,33	4,17	4,00	3,36
Total	3,90	3,70	3,54	3,87	1,90	3,09	3,32

Del total de indicadores propuestos se pueden destacar ocho que concentran las mejores evaluaciones agregadas:

- a. Número de publicaciones especializadas internacionales por carrera.
- b. Tasa de retraso por carrera.
- c. Tasa de titulación por carrera.
- d. Tiempo promedio transcurrido entre egreso y primer empleo.
- e. Porcentaje de académicos con grado de doctor y jornada completa por carrera.
- f. Ingreso promedio del primer empleo de los egresados de la carrera.
- g. Tasa de aprobación promedio por carrera.
- h. Cuociente entre número de académicos de jornada completa y número de estudiantes por carrera.

La evaluación también contempló la priorización de los indicadores más importantes. En el siguiente cuadro se presentan los indicadores más mencionados por los evaluadores:

CUADRO 9: RESULTADOS DE LA PRIORIZACIÓN DE INDICADORES DE CALIDAD Y EFICIENCIA

RESULTADOS DE LA PRIORIZACIÓN	MENCIONES
Número de académicos de jornada completa equivalente por carrera.	4
Porcentaje de académicos con grado de doctor y jornada completa por carrera.	4
Ingreso promedio del primer empleo de los egresados de la carrera.	4
Número de proyectos Fondecyt en curso por carrera.	3
Número de publicaciones especializadas internacionales por carrera.	3
Tiempo promedio transcurrido entre egreso y primer empleo.	3
Tasa de aprobación promedio por carrera.	3
Puntaje de corte de la PAA para 1999 por carrera.	2
Porcentaje de académicos de jornada completa en relación con el total de académicos por carrera.	2
Número de proyectos Fondef/Fondap en curso por carrera.	2
Tasa de retraso por carrera (duración efectiva de carrera/duración proyectada de carrera).	2
Costo promedio de titulación por carrera (incluyendo a los que desertan del sistema).	2

Junto con esta valoración cuantitativa de los indicadores, el instrumento de evaluación permitió introducir comentarios e indicadores adicionales que podrían mejorar la propuesta presentada. Algunos de los evaluadores sugirieron otros indicadores de calidad y eficiencia, entre los que podemos destacar:

- a. **Grado de selectividad.** Indicador que se construye a partir de la información sobre el número de alumnos que postulan a una carrera y la proporción aceptada en ella.
- b. **Porcentaje de alumnos con AFI.** Indica el número de alumnos que ingresan y que forman parte de los mejores 27.500 puntajes de la PAA.
- c. **Inversión anual en bibliotecas.** Incorporaría la inversión vinculada con la adquisición de libros, revistas, colecciones, etc.
- d. **Ingreso promedio a los cinco años de egreso.** Expresaría la movilidad que pueden alcanzar los estudiantes de una carrera y universidad específicas.
- e. **Horas efectivas de clases.** Número efectivo de horas de clases que contempla una carrera. Podría presentarse como un indicador desagregado anual o semestral.
- f. **Horas de contratación para guiar tesis.** Número de horas contratadas en una carrera para guiar tesis de grado. Este indicador podría ajustarse por el número de alumnos que entregan tesis anual o semestralmente.
- g. **Horas dedicadas a la atención de alumnos.** Número de horas de atención para la atención de alumnos, descontando las horas de clases recibidas por los estudiantes.

También es necesario señalar que junto con la propuesta de indicadores se adjuntó una serie de indicaciones para perfeccionarla. Entre las sugerencias podemos destacar las siguientes:

- Es necesario homogeneizar el método de cálculo de estos indicadores como una forma de fortalecer la independencia de la información y asegurar la posibilidad real de comparar unidades homólogas³⁸.
- Los indicadores de tasa de retención, tasa de aprobación y tasa de retraso están determinados por características de los alumnos y como tales no pueden ser 100% controlados por las instituciones. Sería importante distinguir en la deserción, causales socioeconómicas y traslados o traspasos que podrían generar imprecisiones en la medición.
- En esta misma dirección aparecen algunas observaciones que señalan que la tasa de deserción y retraso entregan información que puede interpretarse en direcciones contrarias. Una alta tasa de retraso daría cuenta de una gran exigencia en la formación y, a la vez, expresaría una inadecuada definición de criterios de selección de estudiantes³⁹.
- El puntaje de corte de la PAA puede considerar las pruebas de aptitud verbal y matemática. También puede usarse un indicador que incluya otras pruebas de conocimientos específicos para cada carrera o un indicador que incorpore la posición que cada alumno ocupa dentro de su respectiva promoción⁴⁰.
- Los indicadores sobre recursos bibliográficos y conexiones a Internet deberían complementarse con indicadores de uso. En estricto sentido, una biblioteca sin uso equivale a no contar con ella. Uno de los evaluadores destaca que sobre un nivel mínimo de metros cuadrados construidos, la existencia de una mayor cantidad resulta irrelevante para la calidad educativa. En esa línea, se sugiere desglosar la información referida a metros cuadrados construidos en virtud de su uso, indicando si corresponden a laboratorios, oficinas administrativas, bibliotecas, aulas, etc.
- La relevancia de los indicadores sobre publicaciones –nacionales e internacionales– dependerá de las características del medio en el cual se publica. Por lo tanto, se recomienda perfeccionarlos ajustándolos a las características y cualidades de las publicaciones⁴¹.

³⁸ Definir indicadores debería facilitar la comparación de la calidad y eficiencia entre instituciones. Sin embargo, la comparación no resulta sencilla y no parece razonable para carreras diferentes.

³⁹ En estos indicadores existe una tensión entre el nivel de exigencia y la deserción de los alumnos. Sería aconsejable diferenciar la deserción vinculada con el rendimiento académico de aquella debida a la falta de motivación o de recursos. En ese caso, la deserción no dependerá necesariamente de la calidad de la carrera o universidad.

⁴⁰ Como alternativas al puntaje de corte, podría considerarse el puntaje promedio o el rango de puntajes.

⁴¹ Esta sugerencia escapa a las posibilidades y objetivos de este estudio de caso.

- Respecto del cociente entre la deuda institucional e ingresos anuales, existe preocupación sobre su confiabilidad. También surge una interrogante para distinguir el aumento del endeudamiento de largo plazo de aquél contingente y que no necesariamente constituye un riesgo⁴².
- El cociente entre presupuesto por carrera y número de alumnos puede ser un indicador de calidad, si pensamos en que una mayor cantidad de recursos equivale a mejores insumos. Al mismo tiempo puede ser un indicio de ineficiencia, si con una mayor cantidad de recursos se obtienen resultados similares a otras carreras con menos recursos.
- La medición de la inserción laboral tras cinco años puede ser pertinente. Durante ese período, el empleador ha tenido tiempo para evaluar la productividad del egresado y éste, a su vez, ha tenido la posibilidad de revelar su verdadera productividad. Además, sería valioso incluir información sobre el desempeño profesional de los egresados⁴³.
- Para complementar la información que pudiesen proporcionar estos indicadores, uno de los evaluadores sugirió generar información sobre la satisfacción de los titulados y empleadores en relación con los egresados de las carreras de diferentes universidades. Una propuesta sería construir un índice para diferentes carreras y universidades que ilustrara la demanda de profesionales o las preferencias a la hora de la contratación.
- Por último, se sugiere ajustar el indicador de número de proyectos de investigación en virtud del número de académicos con grado de doctor y magíster.

Tomando en cuenta la propuesta inicial de indicadores y su evaluación⁴⁴ se seleccionaron 16 indicadores. A continuación se presenta el listado definitivo con las correcciones sugeridas:

⁴² En este punto, un evaluador indica que la razón deuda institucional/ingresos es relevante sólo si la institución tiene problemas financieros. Con niveles normales de endeudamiento, este indicador sólo señala si la institución lleva a cabo una expansión más o menos intensa.

⁴³ La experiencia de este estudio de caso muestra que las universidades cuentan con escasa información acerca de la incorporación ocupacional inicial de sus egresados. Por lo tanto, es menos probable que realicen un seguimiento de ellos a través del tiempo.

⁴⁴ La evaluación de los indicadores contempló la opinión de los expertos como también los comentarios y sugerencias del profesor guía y los profesores lectores de este estudio de caso.

CUADRO 10: INDICADORES DE CALIDAD Y EFICIENCIA SELECCIONADOS

INDICADORES
Tasa de deserción promedio por carrera ⁴⁵ .
Puntaje mínimo de ingreso para el último año disponible por carrera ⁴⁶ .
Número de académicos de jornada completa equivalente por carrera ⁴⁷ .
Porcentaje de académicos con grado de doctor y jornada completa por carrera.
Porcentaje de académicos con grado de magíster y jornada completa por carrera.
Cuociente entre número académicos de jornada completa y número de estudiantes por carrera.
Número de conexiones a Internet por estudiante.
Número de proyectos Fondecyt en curso por carrera ⁴⁸ .
Número de publicaciones especializadas nacionales por carrera ⁴⁹ .
Número de publicaciones especializadas internacionales por carrera ⁵⁰ .
Cuociente entre presupuesto por carrera y número de alumnos.
Tasa de retraso por carrera (duración efectiva de carrera/duración proyectada de carrera) ⁵¹ .
Tasa de titulación por carrera ⁵² .
Cuociente entre el número de funcionarios no docentes y número de estudiantes.
Ingreso promedio del primer empleo de los egresados de la carrera (en pesos) ⁵³ .
Tiempo promedio transcurrido entre egreso y primer empleo (en meses).

⁴⁵ Para calcular la tasa de deserción se sugiere tomar como base a los estudiantes que ingresaron en 1992, estimando el número que abandonó la carrera sin egresar.

⁴⁶ Se solicita indicar el puntaje del último estudiante matriculado en la carrera, y señalar la ponderación dada a las pruebas de aptitud y conocimientos específicos y a las notas de la enseñanza media.

⁴⁷ Se solicita especificar el modo de cálculo de las jornadas completas equivalentes.

⁴⁸ Se considerarán proyectos Fondecyt propios de una carrera, aquellos en los cuales al menos uno de los investigadores, en calidad de responsable o coinvestigador, forma parte del cuerpo académico regular de la facultad o escuela y cuenta con al menos media jornada de trabajo en dicha unidad académica.

⁴⁹ Incluir sólo aquellas publicaciones de académicos de media jornada y más.

⁵⁰ Incluir sólo aquellas publicaciones de académicos de media jornada y más.

⁵¹ Presentar este cuociente por semestres. Por ejemplo, si la duración promedio efectiva de la carrera es de 15 semestres y su duración proyectada es de 10 semestres, entonces el cuociente es 1,5.

⁵² Realizar el cálculo del porcentaje que logra titularse a partir del total de alumnos que egresa. Se sugiere tomar el año 1995 para calcular este indicador.

⁵³ Indicar si es un cálculo aproximado o si existen estudios que respaldan esta información.

2. EVALUACIÓN DE LA VIABILIDAD DE IMPLEMENTACIÓN DE LOS INDICADORES

A continuación se presentan los resultados obtenidos al aplicar los indicadores en escuelas y facultades de Derecho de la Región Metropolitana⁵⁴. El propósito fue obtener información empírica sobre su viabilidad. Es importante consignar que en esta sección sólo se evaluó la disponibilidad de la información solicitada a las instituciones universitarias, sin buscar una comparación de resultados obtenidos por cada una.

Al momento de la medición, dentro de la Región Metropolitana existían 19 escuelas de Derecho que entregaban esta carrera en modalidades diurna y vespertina. Al comienzo se incluyeron escuelas de corta trayectoria que luego se excluyeron de la muestra⁵⁵. De la muestra original, las escuelas de las que era posible obtener información se redujeron a 17⁵⁶. De éstas, diez respondieron el cuestionario (el 59% de la muestra), lo que constituye un porcentaje razonable a partir del cual extraer conclusiones.

En primer lugar debemos señalar algunos puntos que complementan la información de los cuestionarios. Parte de los antecedentes se recabó mediante entrevistas breves en las universidades. Un primer aspecto a destacar es la diseminación de información dentro de las diferentes escuelas de Derecho. A través de las entrevistas fue posible descubrir que la mayoría de las escuelas no cuenta con antecedentes centralizados para construir los indicadores solicitados. En muchas de ellas la información está distribuida en diferentes unidades (departamentos de finanzas, recursos humanos, unidades de admisión central, bibliotecas), lo que da cuenta de su escasa capacidad para conocer en detalle la evolución de su desempeño en áreas estratégicas de su quehacer.

En algunos casos, la información no está sistematizada por facultades o escuelas. La Universidad Arcis maneja sus proyectos de investigación adscritos a una unidad central, sin que estos pertenezcan a una escuela o facultad específica. Algo similar sucede con las publicaciones internas. Esta forma de

⁵⁴ La elección de escuelas de Derecho de la Región Metropolitana constituye una elección arbitraria. A pesar de ello, resultó ser una experiencia positiva ya que las características de esta profesión impulsan a una fuerte vinculación entre el mundo profesional y la formación académica.

⁵⁵ Fue el caso de la Escuela de Derecho de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano que sólo tiene dos años de funcionamiento y no cumplía los requisitos mínimos para incluirla dentro de la muestra.

⁵⁶ Las escuelas de Derecho de la Región Metropolitana a las que se les solicitó información pertenecen a las siguientes universidades: de Chile, Católica de Chile, Diego Portales, de los Andes, Arcis, Bernardo O'Higgins, Francisco de Vitoria, Andrés Bello, Bolivariana, Santo Tomás, del Desarrollo, Gabriela Mistral, Finis Terrae, Internacional SEK, Central y Miguel de Cervantes.

operación puede plantear importantes problemas a indicadores pensados para unidades académicas como carreras y que generarían algunos inconvenientes al momento de implementarlos.

Lo antes señalado es importante porque la unidad de análisis no es una dimensión trivial para construir indicadores. En principio, la unidad de análisis recomendada serían las carreras – profesionales, licenciaturas y bachilleratos– ofrecidas por las instituciones de educación superior. No parece conveniente proponer un sistema cuya unidad de análisis sean facultades o centros de investigación. En ese escenario, la diversidad aumenta y los demandantes de información se diluyen. Parece más acotada la construcción de información sobre carreras que puedan darse dentro de diversas instituciones⁵⁷.

En algunos casos la información sólo fue entregada en forma parcial, como sucedió con la Escuela de Derecho de la Universidad Nacional Andrés Bello. También es importante consignar que no siempre los datos proporcionados se ajustan al indicador requerido. Un caso particular lo presenta la Escuela de Derecho de la Universidad de los Andes que entrega el puntaje promedio de ingreso y no el puntaje de corte solicitado. La gran mayoría de las escuelas tiene dificultades para calcular las jornadas completas equivalentes, por lo que se deduce que no es un indicador utilizado habitualmente.

El indicador referido al porcentaje de académicos de jornada completa con grado de doctor o magíster puede inducir a confusión porque el número de académicos contratados en estas condiciones es pequeño. De ese modo, al intentar construir el porcentaje, cada individuo tiene un peso excesivamente elevado, situación que puede llevar a error en la comparación. Este indicador debería acompañarse del dato numérico que hace más comprensible la información porcentual⁵⁸.

En el caso de las conexiones a Internet, surgieron algunas confusiones entre quienes contestaron el cuestionario. Algunas escuelas proporcionaron información sobre el número de casillas electrónicas de los estudiantes, otras indicaron el número de computadores a disposición de los estudiantes. Para algunas escuelas –como las de las universidades Arcis y Santo Tomás– el dato es impreciso pues las

⁵⁷ La unidad de análisis genera dificultades porque un académico adscrito a una facultad puede enseñar en una o más carreras de dicha facultad. También puede ocurrir que un profesor pertenezca a una unidad y realice docencia sólo en carreras a las que se brinda servicio. La discusión sobre este punto debiera resolverse en la medida en que se construya un sistema de información. En ese escenario podrían definirse criterios para evitar problemas como la doble contabilidad de profesores y otros similares.

⁵⁸ El dato de jornadas completas equivalentes puede ser engañoso en una carrera como Derecho que está muy vinculada con el mundo profesional y donde los académicos de jornada completa pueden constituir una proporción pequeña, lo que no necesariamente da cuenta de una menor calidad. Esto puede ser diferente en una carrera como Física o Biología. Por lo tanto, la comparación de los indicadores debe acotarse a unidades académicas homólogas.

terminales conectadas a Internet pertenecen a toda la universidad y no están adscritas a una escuela en particular. Se deduce que el indicador no es lo suficientemente preciso, por lo que se sugiere recabar el dato sobre disponibilidad de casillas electrónicas y el número de terminales de computación por alumno.

Muy pocas escuelas de Derecho pueden proporcionar información acerca de las publicaciones de carácter nacional e internacional. Sólo tres de las diez universidades indican el número de publicaciones de sus académicos de más de media jornada. Las demás sólo registran las publicaciones realizadas dentro de la escuela o facultad.

Respecto de la tasa de deserción y del cociente entre la duración efectiva y la duración proyectada de la carrera, sólo cuatro escuelas disponen de estos antecedentes. Algo similar sucede con el indicador sobre tasa de titulación de la carrera. Es importante precisar que a diferencia de otras carreras, el título profesional de abogado lo otorga la Corte Suprema. En este caso se sugiere solicitar el dato sobre egresados como una forma de facilitar la recopilación de información.

También es importante destacar que los indicadores de ingreso promedio del primer empleo y el tiempo transcurrido entre el egreso y el primer empleo son antecedentes que no están sistematizados en las facultades encuestadas. La Universidad de los Andes proporciona información sobre el tiempo transcurrido entre el egreso y el primer empleo y la Universidad Bolivariana entrega información sobre el ingreso de los egresados.

Si quisiéramos interpretar la información recabada es posible indicar que la mayoría de las universidades cuenta con información sobre "insumos" como conexiones a Internet, número de académicos de jornada completa, porcentaje de académicos de jornada completa con grado de doctor, etc. En general, y aunque esta información está dispersa, no genera grandes costos y podría sistematizarse sin dificultades por las escuelas de Derecho.

En un segundo nivel de análisis, encontramos algunos indicadores de "procesos" universitarios como la tasa de deserción promedio, la tasa de titulación y la tasa de retraso (duración efectiva/duración proyectada) de los estudiantes. Estos indicadores de procesos intermedios, aunque significativos para la calidad y eficiencia en la educación, son prácticamente desconocidos por estas escuelas. Es importante destacar que la generación de esta información demandaría tiempo, pero no necesariamente recursos significativos de las universidades y de sus carreras.

Finalmente existen algunos indicadores de resultados como ingreso promedio del primer empleo, tiempo transcurrido entre egreso y primer empleo y número de publicaciones nacionales e internacionales. Obtener información sobre publicaciones no demandaría demasiados esfuerzos y con algún tipo de clasificación se podrían generar y actualizar estos antecedentes. Los indicadores referidos a ingreso y tiempo de obtención del primer empleo son de mayor complejidad y demandarían mayores esfuerzos económicos para construirlos. Estos indicadores son fundamentales para evaluar la eficiencia externa de la educación y son prácticamente desconocidos por las escuelas de Derecho de la muestra.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

La necesidad de contar con información pública sobre el quehacer universitario se enmarca en un contexto de progresiva diversificación de las características y cualidades de dicha oferta educativa. Chile ha experimentado una progresiva segmentación de la calidad en la educación superior que no se explica por una clara y tajante división entre las instituciones tradicionales y las que surgieron tras la reforma educacional de los '80.

Uno de los grandes problemas de la educación universitaria chilena se encuentra en las asimetrías de información. Los demandantes de formación superior eligen en virtud del prestigio de las instituciones, pero no cuentan con antecedentes sobre la calidad de las carreras y universidades. Por otra parte, el Estado dispone de instrumentos de asignación de recursos que no se vinculan –en la mayoría de los casos– con el desempeño de las instituciones. Así se genera un sistema que, en su conjunto, no se orienta a la búsqueda de progresivos niveles de calidad y eficiencia.

La generación de indicadores de calidad y eficiencia universitaria constituye una de las posibles opciones para contribuir a disminuir las asimetrías de información. A la vez, podría convertirse en un mecanismo significativo para asignar recursos estatales y para ordenar el quehacer interno de las instituciones. Sin embargo, los indicadores de desempeño no podrían ser la única política pública para promover una mayor calidad y eficiencia dentro de las universidades.

No obstante, generar un sistema de información pública no es un esfuerzo destinado al fracaso. Las oportunidades que puede brindar la información deben articularse con otras iniciativas que globalmente garanticen el mejoramiento del desempeño del sistema. En particular, debe existir un fuerte vínculo entre el desempeño –global y progresivo– de las instituciones con los recursos asignados.

Sabemos que la vinculación entre información y calidad no es directa. Más bien se requiere de un encadenamiento de políticas articuladas que dé sentido a la información y al logro de ciertos indicadores. Este es un aspecto central de nuestro análisis, ya que impone la exigencia de contar con indicadores relevantes y precisos que se aproximen a las nociones de calidad y eficiencia que se intentan promover a través del tiempo.

La desventaja de una definición operacional de calidad y eficiencia es su rápida obsolescencia, pues las instituciones mejorarán su desempeño en aquellos indicadores donde presenten mayor precariedad relativa. Por ello un sistema público de información debe corregirse sistemáticamente. En la medida que el sistema universitario se desarrolle, los indicadores deben mejorar en precisión y relevancia.

Otro riesgo latente al implementar un sistema de información estructurado sobre la base de indicadores de desempeño consiste en una tendencia al logro de determinados estándares sin detenerse en los procesos o en los resultados obtenidos a través de ellos. Un ejemplo puede ser la búsqueda de masificación de conexiones a Internet entre los estudiantes. Esta acción puede ser mejorada a un bajo costo; sin embargo, su impacto puede ser bajo si no se asocia con la formación de los alumnos.

La existencia de indicadores debe situarse dentro de un proyecto institucional. Si una universidad o una carrera no define determinadas actividades como aspectos prioritarios, ello no implica que no cumpla con condiciones de calidad y eficiencia relevantes. Es decir, si sólo algunas carreras desarrollan actividades de investigación, no implica que el producto educativo sea de menor calidad allí donde no hay investigación. Bien podrán existir universidades o carreras que ofrezcan perfiles orientados a la investigación y otras que generen una oferta educativa más profesionalizante.

Los proyectos institucionales serán un contexto orientador del quehacer de las universidades para una mejor comprensión de los indicadores de calidad y eficiencia y facilitarán una comparación entre unidades académicas homólogas. Este es otro aspecto al pensar en los alcances y limitaciones de los indicadores de desempeño. Al observar indicadores será fundamental comparar unidades académicas que ofrezcan programas académicos similares. Sólo tiene sentido comparar carreras de Derecho con otras carreras de Derecho que, de una u otra manera, operan bajo condiciones parecidas.

La experiencia demuestra que las universidades y sus carreras privilegian la acumulación de información sobre insumos educativos poco complejos y de fácil sistematización (número de conexiones a Internet, porcentaje y número de académicos, etc.). Sin embargo, esa capacidad disminuye frente a indicadores más complejos como procesos y resultados del quehacer académico.

La experiencia muestra que sólo una proporción de escuelas conoce con exactitud la tasa de deserción de alumnos y un número menor está en condiciones de indicar la tasa de retraso de su carrera. La ausencia de estos indicadores señala desinformación de dimensiones fundamentales y, más aún, de las posibilidades reales de intervenir para obtener mejoras incrementales en la calidad de la educación universitaria y en el mejor uso de los recursos públicos involucrados.

En cuanto a los resultados del quehacer académico y de la formación de los estudiantes, la información recabada muestra los débiles esfuerzos por reunir antecedentes sobre producción científica y la ausencia de estudios sobre la inserción laboral de los estudiantes de Derecho. El desconocimiento

de la pertinencia educativa parece incomprensible en una disciplina orientada fundamentalmente a su inserción profesional.

Finalmente, un sistema público de información supone la existencia de una ciudadanía activa que demande a las agencias públicas y a las universidades información transparente sobre la oferta educativa. En tal sentido, la demanda y uso de la información por parte de los estudiantes y sus familias, al igual que una señal gubernamental decidida para usar indicadores de desempeño universitario, constituirán la base de un sistema público de información acerca de la calidad y eficiencia de nuestras universidades.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATRIA, RAÚL (1997). "La educación superior en Chile: la demanda por regulación", en Revista *Estudios Sociales*, tercer trimestre.
- BANCO INTERAMERICANO DEL DESARROLLO (1997). *La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.
- BANCO INTERAMERICANO DEL DESARROLLO (1998). *Institutional Reform in Mexican Higher Education*. Washington, D.C.
- BANCO INTERAMERICANO DEL DESARROLLO (1998). *América Latina frente a la desigualdad*. Washington, D.C.
- BANCO MUNDIAL (1997). *Informe Anual de Desarrollo Mundial*. Washington, D.C.
- BERNASCONI, ANDRÉS (1997). *Nuevos instrumentos regulatorios: acreditación y sistema público de información*. Documento sin publicar, Cambridge.
- BÖHME, ALVARO (1998). "Calidad en la educación superior: algunos conceptos fundamentales", en Revista *Reflexiones Universitarias*, Número 3.
- BRENAN, JOHN (1998). *Manual of Quality Assurance: procedures and practices* European Training Foundation.
- CASTAÑEDA, TARCISIO (1990). *Para Combatir la Pobreza*. Centro de Estudios Públicos, Santiago.
- CINDA (1994). *Acreditación Universitaria en América Latina*. Cresalc, Caracas.
- CINDA (1996). "Programas de Posgrado en Argentina, Brasil y Chile: Características y proyecciones". Colección de estudios e informes.
- CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN (1998). Revista *Calidad en la Educación Superior*. Santiago.
- DIVISIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1994). *Desafíos de la Educación Superior Chilena y políticas para su modernización*. Santiago.
- ENGEL, EDUARDO (1998). *Notas sobre Asimetrías de Información*, Santiago.
- HOWARD SIMMONS y ESTHEL RÍOS (1994). "La Acreditación en los Estados Unidos" en *Acreditación Universitaria en América Latina*. Cresalc-Cinda, Caracas.
- GONZÁLEZ, PABLO (1999). "Una perspectiva económica de la educación superior en Chile". Por aparecer en Revista *Perspectivas*, DII, Universidad de Chile, Santiago.
- GONZÁLEZ, LUIS EDUARDO (1990). "Calidad de la Docencia Superior en América Latina", en *Calidad de la Docencia Universitaria en América Latina y el Caribe*, Cinda, Santiago.

- HARVEY, LEE y D. GREEN (1993). *Defining Quality, Assessment and Evaluation y Higher Education*, Vol. 18.
- HARVEY, LEE (1999). *Evaluating the evaluators: Opening keynote of the fifth biennial conference of the INQAAHE*. Centre for Research in Quality, Reino Unido.
- MARCEL, MARIO (1998). "Indicadores de desempeño como instrumentos de la modernización del Estado de Chile" en Revista *Perspectivas* N° 1 Vol. 2, DII, Universidad de Chile, Santiago.
- MARTÍNEZ, ALVARO (1994). "La evaluación académica e institucional de la educación superior en Colombia" en *Acreditación Universitaria en América Latina*. Cresalc-Cinda, Caracas.
- MICHEL, JEAN (1997). "La educación en ingeniería en el contexto de un nuevo mundo abierto", en Revista *Creatividad Educación y Desarrollo*, número 25.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1994). "Una política para el desarrollo de la educación superior", Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998^a). *Sistema de Acreditación de Programas: planteamientos, proposiciones y consulta*. Documento de Trabajo, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998^b). *Proyecto mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior*. Santiago.
- PSACHAROPOULUS, GEORGE (1992). *Earnings and education in Latin America: Assessing priorities for schooling investments*. Banco Mundial.
- PSACHAROPOULUS, GEORGE y MAUREEN WOODHALL (1985). *Education for Development: An Analysis of Investment Choices*, Oxford University Press, Capítulo 8.
- STIGLITZ, JOSEPH (1995). *El Sector Público en una economía mixta*. Editorial Barcelona, España.
- ZELLER, WALTER (1994). "Evaluación y Acreditación Universitaria en algunos países de Europa", en *Acreditación Universitaria en América Latina*. Cresalc-Cinda, Caracas.

VIII. ESTUDIOS DE CASO

PUBLICADOS EN 1996

Estudio de Caso N° 1

LA REESTRUCTURACIÓN DEL SECTOR TELECOMUNICACIONES EN PARAGUAY.
César Pastore Britos.

Estudio de Caso N° 2

AZÚCAR: MERCOSUR Y RECONVERSIÓN, EL CASO CALNU (URUGUAY).
Fernando Correa Alsina.

Estudio de Caso N° 3

EL LITIO: UNA PERSPECTIVA FALLIDA PARA BOLIVIA.
Walter Orellana Rocha.

Estudio de Caso N° 4

EL ESTUDIO DE CASO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN POLÍTICAS PÚBLICAS.
Ramón Borges Méndez.

Estudio de Caso N° 5

INCENTIVOS A LAS EXPORTACIONES NO TRADICIONALES EN BOLIVIA: UNA CONFRONTACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA.
Patricia Noda Vide.

Estudio de Caso N° 6

EL SISTEMA PRIVADO DE PENSIONES PERUANO Y EL MECANISMO DE LA PENSIÓN MÍNIMA.
María Lila Iwasaki.

Estudio de Caso N° 7

LA PRIVATIZACIÓN DEL ÁREA DE CARGA DE LA EMPRESA DE FERROCARRILES DEL ESTADO EN CHILE: ¿UNA NEGOCIACIÓN ATÍPICA?
Cristián Saieh Mena.

Estudio de Caso N° 8

DE LO ERRÁZURIZ A TIL-TIL: EL PROBLEMA DE LA DISPOSICIÓN FINAL DE LOS RESIDUOS SÓLIDOS DOMICILIARIOS EN SANTIAGO.
Sandra Lerda y Francisco Sabatini.

Estudio de Caso N° 9

CONSTRUCCIÓN DE UNA CÁRCEL ESPECIAL PARA MILITARES: LECCIONES Y DESAFÍOS DE GOBERNABILIDAD EN LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA CHILENA.
Soledad Ubilla.

Estudio de Caso N° 10

MODERNIZACIÓN DE LA GESTIÓN DE UN HOSPITAL PÚBLICO: EL CASO DE LA ASISTENCIA PÚBLICA EN SANTIAGO.
Cecilia Montero y Carlos Vignolo.

Estudio de Caso N° 11

CONTROL Y RESPONSABILIDAD EN GOBIERNOS LOCALES: DESAFÍOS INSTITUCIONALES DE LA DESCENTRALIZACIÓN EN BOLIVIA.
Claudio Orrego Larraín.

PUBLICADOS EN 1997

Estudio de Caso N° 12

MITOS Y HECHOS DEL PROGRAMA DE VIVIENDA BÁSICA EN SANTIAGO DE CHILE: UNA MIRADA DESDE LOS BENEFICIARIOS.
Fernando Díaz Mujica.

Estudio de Caso N° 13

GESTIÓN TERRITORIAL DEL FOMENTO PRODUCTIVO: UNA OBSERVACIÓN A LA PYME FORESTAL DE LA REGIÓN DEL BÍO-BÍO.
Liliana Cannobbio Flores.

Estudio de Caso N° 14

LA REFORMA PREVISIONAL BOLIVIANA Y EL CASO DEL INCENTIVO AL TRASPASO.
Luis Gonzalo Urcullo Cossío.

Estudio de Caso N° 15

GÉNERO, SALUD Y POLÍTICAS PÚBLICAS, DEL BINOMIO MADRE-HIJO A LA MUJER INTEGRAL.
Alejandra Faúndez Meléndez.

Estudio de Caso N° 16

ESTUDIO DEL SISTEMA DE REGULACIÓN SECTORIAL EN BOLIVIA.
Julio Waldo López Aparicio.

Estudio de Caso N° 17

LA INDUSTRIA DEL PETRÓLEO EN ECUADOR. EL CASO DEL SISTEMA DEL OLEODUCTO TRANSECUATORIANO.
Luis Esteban Lucero Villarreal.

Estudio de Caso N° 18

LA GESTIÓN COLECTIVA DEL DERECHO DE AUTOR Y LOS DERECHOS CONEXOS: INSTRUMENTO DE PROTECCIÓN DE LA PROPIEDAD.
Marvin Francisco Discua Singh.

PUBLICADOS EN 1998

Estudio de Caso N° 19

ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES PARA PROMOVER LA PERMANENCIA DE PROFESIONALES CALIFICADOS EN EL SERVICIO PÚBLICO PERUANO. EL CASO DE LA SUPERINTENDENCIA NACIONAL DE ADMINISTRACIÓN TRIBUTARIA.

Juan Carlos Cortázar Velarde.

Estudio de Caso N° 20

LA CRISIS DE LAS UVAS ENVENENADAS.

Claudio Rodolfo Rammsy García.

Estudio de Caso N° 21

LOS DETERMINANTES DE LA DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO DE HAITÍ (ELEMENTOS PARA EL DEBATE).

Michel-Ange Pantal.

Estudio de Caso N° 22

REGULACIÓN DE SEGUROS PRIVADOS DE SALUD: LA EXPERIENCIA EN CHILE DE LA SUPERINTENDENCIA DE INSTITUCIONES DE SALUD PREVISIONAL, (ISAPRES).

Cecilia Mâ, Yajaira Rivera, Livia Sánchez.

Estudio de Caso N° 23

LA REFORMA A LA JUSTICIA CRIMINAL EN CHILE: EL CAMBIO DEL ROL ESTATAL.

Juan Enrique Vargas Viancos.

Estudio de Caso N° 24

EL ROL DE LA SUPERINTENDENCIA PARA LA PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN DE LA LIBRE COMPETENCIA EN EL PROCESO DE PRIVATIZACIÓN VENEZOLANO.

David Mieres Valladares.

Estudio de Caso N° 25

CONCERTACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA EN ARGENTINA (1984 - 1996).

Alejandro Esteban Rodríguez.

Estudio de Caso N° 26

POLÍTICA AMBIENTAL EN COSTA RICA: ANÁLISIS DEL PROYECTO DE USO Y CONSOLIDACIÓN DE LOS RECURSOS FORESTALES EN LAS COMUNIDADES RURALES DE LA REGIÓN CHOROTEGA.

Georgina Paniagua Ramírez.

Estudio de Caso N° 27

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y EQUIDAD EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UN ESTUDIO SOBRE LOS PROCESOS DE SELECCIÓN Y FINANCIAMIENTO.

Sixto Carrasco Vielma.

Estudio de Caso N° 28

LA PRIVATIZACIÓN DE LAS TELECOMUNICACIONES EN EL PERÚ.

Leopoldo Arosemena Yabar-Dávila.

Estudio de Caso N° 29

DESCENTRALIZACIÓN EN BOLIVIA PARTICIPACIÓN POPULAR Y POLÍTICA PARA UNA COMPATIBILIZACIÓN CON LA ESTRATEGIA DE DESARROLLO NACIONAL.

José Antonio Terán Carreón.

Estudio de Caso N° 30

LA POLÍTICA DE PROMOCIÓN DE EXPORTACIONES DE MÉXICO: EFECTOS EN EL CASO DE LA RELACIÓN BILATERAL MÉXICO - CHILE.

Ana María Güémez Perera.

Estudio de Caso N° 31

LA LEY N° 19.490: IMPLICACIONES Y PROYECCIONES DEL MANEJO DE UNA CRISIS: EL CASO DEL PERSONAL NO MÉDICO DE SALUD.

Claudia Muñoz Salazar.

PUBLICADOS EN 1999

Estudio de Caso N° 32

LA POBREZA, LA DESIGUALDAD Y LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ DE HOY: UNA APROXIMACIÓN CUANTITATIVA

Nelson Shack Yalta.

Estudio de Caso N° 33

PROGRAMA CHILE - BARRIO ¿UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PÚBLICA INNOVADORA EN ASENTAMIENTOS PRECARIOS?

María Gabriela Rubilar Donoso.

Estudio de Caso N° 34

SEGURIDAD Y SALUD EN EL TRABAJO, INNOVACIONES NECESARIAS EN EL SISTEMA DE SALUD OCUPACIONAL DEL PERÚ

Cecilia Mâ Cárdenas.

Estudio de Caso N° 35

EL ROL REGULADOR DEL ESTADO EN OBRAS VIALES CONCESIONADAS

Ricardo Cordero Vargas.

PUBLICADOS EN 2000**Estudio de Caso N° 36**

MODERNIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENCIÓN A NIÑOS Y ADOLESCENTES EN VENEZUELA: EL CASO DE LAS REDES LOCALES DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Luzmari Martínez Reyes.

Estudio de Caso N° 37

CULTURA CIUDADANA: LA EXPERIENCIA DE SANTAFÉ DE BOGOTÁ 1995 - 1997

Pablo Franky Méndez.

Estudio de Caso N° 38

POLÍTICAS DE CAPACITACIÓN JUVENIL Y MERCADO DEL TRABAJO EN VENEZUELA (1990 - 1997)

Urby Pantoja Vásquez.

Estudio de Caso N° 39

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA LA CORRUPCIÓN COMO UN MODO DE CONSOLIDAR LOS PROCESOS DEMOCRÁTICOS: EL CASO ARGENTINO

Irma Miryám Monasterolo.

Estudio de Caso N° 40

EL SISTEMA DE INTERMEDIACIÓN LABORAL Y LOS SERVICIOS PÚBLICOS DE EMPLEO EN CHILE: DIAGNÓSTICO, EVALUACIÓN Y PROPUESTA PARA MEJORAR SU GESTIÓN

César Chanamé Zapata.

Estudio de Caso N° 41

REFORMA AL SISTEMA DE REMUNERACIONES DE LOS DOCENTES DEL SERVICIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN BOLIVIA

Teresa Reinaga Joffré.

Estudio de Caso N° 42

LA NEGOCIACIÓN DE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA EN CHILE (1983 - 1989)

Justo Tovar Mendoza.

Estudio de Caso N° 43

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL FINANCIAMIENTO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, UNIVERSIDADES ESTATALES Y UNIVERSIDADES PRIVADAS CON APORTES 1981 - 1989 Y 1990 - 1998

Julio Castro Sepúlveda.