



## Serie Evidencias:

### Sistemas universitarios modernos: diversidad y calidad institucional.

Abril de 2013

Año 2, N° 16

El crecimiento en matrícula que ha experimentado la Educación Superior en Chile ha generado que el foco de la discusión pública haya pasado de la cobertura a temas vinculados con el financiamiento, la equidad en el acceso, la calidad de las instituciones y el rol que éstas deben jugar en la sociedad.

El presente número de Evidencias analiza la heterogeneidad de instituciones universitarias en los sistemas de Educación Superior a nivel nacional e internacional, introduciendo a partir de ello una discusión respecto al desafío del aseguramiento de la calidad.

### 1. Introducción

En los últimos 30 años, la educación superior chilena ha experimentado un rápido crecimiento, que se ha traducido también en un aumento significativo de la cobertura (Centro de Estudios del Ministerio de Educación, 2012)<sup>1</sup>.

Mientras el año 1983 había 175.250 jóvenes en la educación superior, el año 2012 esta cifra llegó a 1.127.181 estudiantes (SIES, 2012). Este acelerado crecimiento de la matrícula generó un aumento de la cobertura bruta, la que, de acuerdo a la encuesta CASEN, pasó de 15.6% en 1990 a 45.8% el 2011.

En gran medida, este crecimiento fue posible gracias a la entrada de actores privados al sistema. De hecho actualmente sólo cerca del 30% de la matrícula total estudia en universidades del Consejo de Rectores, mientras que el resto lo hace en instituciones privadas creadas después de 1981.

Aunque la cobertura bruta de la educación superior en Chile sigue siendo menor al 59% que tenían los países de la OECD el año 2009 (OECD, 2011)<sup>2</sup>, el crecimiento del sistema ya no está en el centro de la discusión pública. En su lugar han surgido con fuerza temas como la equidad en el acceso, la calidad de las instituciones de educación superior y el papel que deben jugar en la sociedad.

En este número de Evidencias se presentará una descripción de diversos sistemas de educación superior en el mundo, con el fin de ilustrar la heterogeneidad de instituciones que existen y lo

1 Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2012). Inclusión del ranking en el proceso de admisión 2013: ¿Favorece realmente la equidad?. Serie Evidencias, Año 1, N° 7.

2 OECD (2011). Education at a glance 2011.

complejo que resulta a partir de ello intentar definir un modelo único de universidad. Tras esto se discutirá sobre el concepto de calidad y se presentará un análisis del sistema universitario chileno a la luz de estos conceptos.

## 2. Descripción de sistemas universitarios en el mundo

### 2.1 Origen de los sistemas universitarios modernos y su evolución en el tiempo

El desarrollo de las universidades modernas tiene como uno de sus principales antecedentes el proceso de transformación que experimentaron las instituciones alemanas a principios del siglo XIX. Este proceso fue inspirado por pensadores como Schelling, Fichte, Schleiermacher y Humboldt, quienes definen un concepto de universidad imagen y reflejo de la ciencia, cuya exclusiva finalidad es científica y está separada de las aplicaciones profesionales o pragmáticas<sup>3</sup>. En el discurso inaugural de la Universidad de Berlín, haciendo explícita esta idea, Humboldt pide que se permita a la universidad dedicarse sólo a la ciencia, sosteniendo que el resto vendrá por añadidura<sup>4</sup>.

Las universidades modernas se desarrollaron a partir de este paradigma que fue concebido en un minuto en el que la educación superior estaba reservada para las élites (cobertura menor al 15% de acuerdo a clasificación de Trow, 1973). Sin embargo, a lo largo del siglo XX en todo el mundo, incluyendo Latinoamérica, la educación superior experimentó un proceso de masificación. Según López (2007)<sup>5</sup> la matrícula mundial de educación superior se expandió de 13 millones de estudiantes en 1960 a 132 millones el 2004. De acuerdo a Brunner y Salazar (2007)<sup>6</sup>, entre 1950 y 1975 la matrícula en educación superior se multiplicó por 10 en Latinoamérica. Por otro lado, al observar las cifras para Chile entre 1983 y 2012, se observa que la matrícula también se multiplicó por 10 en esos años (SIES, 2012)<sup>7</sup>.

Este proceso de masificación fue acompañado del surgimiento de nuevas instituciones, lo que significó un cambio en los sistemas de educación superior, los cuales se volvieron más heterogéneos para responder a los nuevos desafíos que surgieron (López, 2007).

De hecho, al observar el panorama de la educación superior en América Latina y en los países miembros de la OECD, se aprecia que

3 Avila, M. (1984) "El ocaso de las universidades". pp 18-31.

4 Peña, C. (2012) "La Universidad y el Lucro: cómo impedirlo y por qué". Puntos de Referencia, 347. Centro de Estudios Públicos.

5 López, F. (2007) Educación superior internacional comparada (escenarios, temas y problemas).

6 Brunner y Salazar (2007). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007.

7 SIES (2012). Evolución de la matrícula total por tipo de institución (1983 - 2011).

en mayor o menor medida, todos los sistemas han evolucionado hacia una estructura en la que tienen cabida distintos tipos de instituciones. De acuerdo a López (2007) del total de instituciones de educación superior de Latinoamérica cerca de un 3% podrían denominarse universidades de investigación, cerca de un 7% podrían llamarse universidades con investigación, mientras que el restante 90% son puramente docentes (Brunner, 2003)<sup>8</sup>.

Brunner y Ferrada (2011) señalan que en el caso de Chile sólo un 5% de las universidades son de investigación. En Colombia esta cifra baja a 0.4% y en Argentina a 2%, en tanto que en Brasil esta cifra alcanza el 9%. Es claro entonces que en todos estos países coexisten distintos tipos de universidades y que el modelo "humboldtiano" asociado a instituciones complejas de investigación, aunque tiene un papel importante, no es el único, ni el mayoritario.

Al analizar los sistemas universitarios de acuerdo al carácter estatal o privado de las instituciones que lo componen, también se encuentra que en prácticamente todos los casos coexisten distintos tipos de universidades.

**Tabla 1: Matrícula universitaria según carácter estatal o privado de instituciones para selección de países OECD (2010)**

País	Estatal	Privada dependiente del Gobierno	Privada independiente
Reino Unido	--	100,0	--
Corea del Sur	24,4	--	75,6
Japón	24,6	--	75,4
Chile	27,5	21,5	50,9
México	66,7	--	33,3
Polonia	67,1	--	32,9
EE.UU.	70,9	--	29,1
Portugal	76,6	--	23,4
Francia	83,9	0,8	15,3
Israel	9,7	76,2	14,1
España	86,1	--	13,9
Italia	91,5	--	8,5
Australia	95,9	--	4,1
Argentina	79,1	--	20,9
Brasil	29,0	--	71,0
Indonesia	39,4	--	60,6
Rusia	83,1	--	16,9

Fuente: Education at a Glance 2012 (OECD)

8 Brunner, J.J. (2003). Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la educación superior en América Latina, en CNA, Educación superior, calidad y acreditación, Tomo I, Consejo Nacional de Acreditación, Bogotá.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, aunque con diferencias de tamaño, en la gran mayoría de los países hay un espacio para universidades estatales y privadas.

Ahora, según datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO, la tasa de incremento anual de la matrícula en América Latina y el Caribe desde 1990, ha sido de 6%. En respuesta a esta demanda cada vez más masiva y diversa, los sistemas amplían y diversifican su oferta mediante la conformación de sistemas crecientemente diferenciados en su base institucional. En la siguiente tabla se muestra el número de universidades estatales y privadas para los países de la región.

**Tabla 2: Universidades estatales y privadas en Latinoamérica (2010)**

País	Públicas	Privadas	Total
Uruguay	1	14	15
Guatemala	1	12	13
Costa Rica	5	51	56
Panamá	1	10	11
Nicaragua	6	48	54
Puerto Rico	6	43	49
Paraguay	15	72	87
Bolivia	17	68	85
Chile	16	44	60
Colombia	81	201	282
Honduras	6	14	20
México	872	1701	2573
Perú	35	65	100
Argentina	55	60	115
Brasil	100	86	186
Venezuela	33	25	58
Cuba	67		67

Fuente: Brunner y Ferrada (2011)<sup>9</sup>

Al igual que en el caso de los países de la OECD, puede apreciarse que prácticamente en todos los países de Latinoamérica existen universidades estatales y privadas, salvo por el caso de Cuba, donde todas pertenecen al Estado. Además, al comparar la proporción que representan las universidades privadas dentro del total, se aprecia que Chile se encuentra en la parte media de la tabla. Países como Uruguay, Guatemala y Costa Rica son los que dan una mayor cabida al sector privado dentro de la educación universitaria.

## 2.2 Categorización de universidades

La heterogeneidad de instituciones en los sistemas universitarios modernos que se mencionaba en el punto anterior queda en evidencia al analizar las distintas clasificaciones que se utilizan en la práctica o se distinguen en la literatura cuando se agrupa a dichas entidades.

En Estados Unidos, por ejemplo, en 1970 surge un proyecto para clasificar universidades conocido como Carnegie Classification.

<sup>9</sup> Brunner, J. y Ferrada, R. (2011) "Educación Superior en Iberoamérica".

Con modificaciones desde ese entonces, esta categorización distingue entre diferentes tipos de universidades en función de qué tan orientadas a la investigación y a la formación de doctores están. De acuerdo a McCormick (2012)<sup>10</sup>, la creación de este instrumento permitió a los hacedores de políticas públicas ampliar su visión y no concentrarse, exclusivamente, en el restringido grupo de las grandes universidades de investigación, sino que también en otro tipo de instituciones que tenían un importante rol social. De hecho, ya en 1971 la Comisión Carnegie sugería no sólo preservar la diversidad de instituciones presentes en el sistema universitario, sino que incrementarla y resistir la homogeneización.

En una línea similar, pero más reciente, en Europa surgió U-MAP, una iniciativa que busca caracterizar a las instituciones de educación superior europeas en función de diversas características como el perfil de enseñanza, características de los estudiantes, compromiso con el intercambio de conocimiento, orientación internacional, nivel de investigación y vinculación regional. A diferencia de los enfoques tradicionales de categorización, este proyecto no busca crear una clasificación estática. Por el contrario, pretende generar herramientas para que cada usuario pueda crear su propia clasificación en función de sus necesidades particulares. U-MAP busca entregar a los actores interesados información más completa, reconociendo que existen múltiples misiones y perfiles institucionales<sup>11</sup>.

A nivel nacional también han surgido proyectos en esta línea. Brunner (2012) propone avanzar desde la diferenciación predominante en Chile que distingue entre las universidades que pertenecen y las que no pertenecen al CRUCH, a una categorización centrada en ciertos ejes como la propiedad, el nivel de grados otorgados, la complejidad funcional, la selectividad académica, la calidad y la internacionalización<sup>12</sup>.

Rosso y Reyes (2012)<sup>13</sup> proponen una clasificación de universidades para transparentar el sistema y comprender mejor su diversidad y funcionamiento. Con ello buscan que se generen políticas públicas que respondan a esta diversidad y que además los ciudadanos cuenten con mayor información sobre el sistema.

<sup>10</sup> McCormick, A. (2012) "Clasificación de Instituciones de Educación Superior: Lecciones de la Clasificación Carnegie". Exposición realizada el 11 de diciembre en "Conferencia de Clasificación de Instituciones de Educación Superior". Santiago, Chile.

<sup>11</sup> Ziegele, F. (2012) "Organización de Sistemas de Educación Superior: el caso Europeo". Exposición realizada el 11 de diciembre en "Conferencia de Clasificación de Instituciones de Educación Superior". Santiago, Chile.

<sup>12</sup> Brunner, J. (2012). "Sobre Clasificación de Universidades". Exposición realizada el 11 de diciembre en "Conferencia de Clasificación de Instituciones de Educación Superior". Santiago, Chile.

<sup>13</sup> Rosso, P. y Reyes, C. (2012). "Classifying Chilean Universities". Exposición realizada el 11 de diciembre en "Conferencia de Clasificación de Instituciones de Educación Superior". Santiago, Chile.

Los autores distinguen entre universidades con doctorados e intensivas en investigación (6), universidades con doctorados e investigación (12), universidades docentes con investigación (13) y universidades puramente docentes (29).

Chile, entonces, al igual que la mayor parte de los países del resto del mundo, tiene un sistema universitario heterogéneo, en el que coexisten instituciones estatales y privadas cuyas misiones y perfiles son también muy diferentes. Esto impone un desafío importante en el diseño de políticas públicas. Esta diversidad en el sistema es algo deseable, pero, para garantizar su adecuado funcionamiento, es importante contar con políticas públicas focalizadas que respondan adecuadamente a los requerimientos específicos de cada tipo de institución. Esto se hace particularmente importante en la elaboración de instrumentos de financiamiento y de aseguramiento de la calidad.

El Ministerio de Educación ha impulsado iniciativas que apuntan en esta línea, como el proyecto que crea el nuevo sistema de acreditación o la categorización propuesta para la entrega de fondos basales por desempeño. El nuevo sistema de acreditación define estándares que buscan garantizar que las instituciones de educación superior satisfagan un mínimo de calidad. Sin embargo, con la definición de estos estándares no se busca generar un ranking de instituciones de acuerdo a su calidad o complejidad, ni establecer un modelo institucional único. Reconociendo la riqueza que aporta la diversidad institucional en el sistema, se busca que todas las instituciones, independientemente de su misión y proyecto institucional, cumplan con estándares que aseguren su buen funcionamiento. Por otro lado, con la propuesta de clasificación de universidades elaborada en el contexto de la entrega de fondos basales por desempeño, se busca reconocer también la riqueza de la diversidad del sistema de educación superior y evaluar a las distintas instituciones de acuerdo a sus particularidades. Con este objetivo, la propuesta define tres categorías de universidades distinguiendo a las que tienen un énfasis en la investigación y doctorados, a las que tienen un énfasis en la docencia y realizan investigación focalizada y a las puramente docentes. Aunque iniciativas como éstas constituyen un avance importante, aún falta mucho por hacer en esta línea.

### 3. La calidad en el sistema universitario chileno

El crecimiento que ha experimentado la educación superior en Chile ha hecho que la discusión pública haya pasado de estar concentrada en temas de cobertura, a tópicos vinculados con la calidad del sistema.

Sin embargo, definir calidad no es algo trivial. Tikly y Barret (2011)<sup>14</sup> distinguen dos grandes líneas a partir de las cuales se busca abordar este concepto: el enfoque de capital humano y el enfoque de derechos humanos.

14 Tikly, L. y Barret, A. (2011). Social justice, capabilities, and the quality of education in low income countries. *International Journal of Education Development*, 31, 3-14.

Desde la perspectiva clásica de capital humano, la calidad de la educación se entiende en términos del aporte que significa al crecimiento económico. Esta visión se enfoca en el retorno a la inversión y en la capacidad que tiene la educación para reducir la pobreza y aumentar el bienestar social (véase Robertson et al, 2007<sup>15</sup>). Apoyando esta línea, Hanushek & Woessmann (2007)<sup>16</sup> encuentran una relación positiva entre crecimiento económico y los resultados en test estandarizados<sup>17</sup>.

Por otro lado, el enfoque de derechos humanos entiende la educación como un fenómeno relacionado con múltiples variables. Lo asocia a las dimensiones cultural, económica y política que incluyen variables como seguridad, diversidad, integración, innovación y respeto por valores democráticos (Subrahmanian, 2002<sup>18</sup>; Unterhalter, 2007<sup>19</sup>).

Tikly & Barret (2011) sugieren abordar la calidad a partir de un enfoque integrado de los anteriores, lo que sostiene puede ser particularmente relevante en países subdesarrollados o en vías de desarrollo.

Más allá de la forma de medir la calidad, en el caso del mundo universitario es ampliamente reconocido que los resultados y los procesos a través de los cuales estos se forman son muy heterogéneos. Por lo mismo, para medir su calidad deben considerarse distintas variables e indicadores.

A partir de la discusión anterior es posible constatar que no existe una única forma de medir calidad. Este es un desafío en el que aún falta mucho por avanzar y, en relación a la educación superior, entender la diversidad de instituciones, misiones y perfiles es un buen punto de partida.

Justamente la falta de consenso existente en torno a cómo medir la calidad en la educación superior ha dado origen a múltiples rankings. Estos incluyen una amplia gama de variables, las que se ponderan de distintas formas dependiendo del énfasis que quieran hacer. Los elementos mencionados en las definiciones de calidad construidas desde el enfoque de capital humano y de derechos humanos no son fáciles de incorporar. Por ello, la mayor parte de los rankings utiliza variables asociadas a los insumos y procesos que se creen aportan a los resultados descritos en estos enfoques o algunas variables que actúan como aproximaciones de las mismas.

15 Robertson, S. (2007). *Globalization, education, and developments: ideas, actors, and dynamics*. DFID. Londres.

16 Hanushek & Woessmann (2007). *Education Quality and Economic Growth*. The World Bank. Washington, DC.

17 Barret (2009) advierte que dar demasiada importancia a esos test puede ser riesgoso ya que dejan fuera otras dimensiones relevantes de calidad.

18 Subrahmanian, R. (2002). *Engendering education: prospects for a right based approach to female education deprivation in India*. In: Molyneux, M., Razavi, S. (Eds.), *Gender, Justice, Development, and Rights*. Oxford University Press.

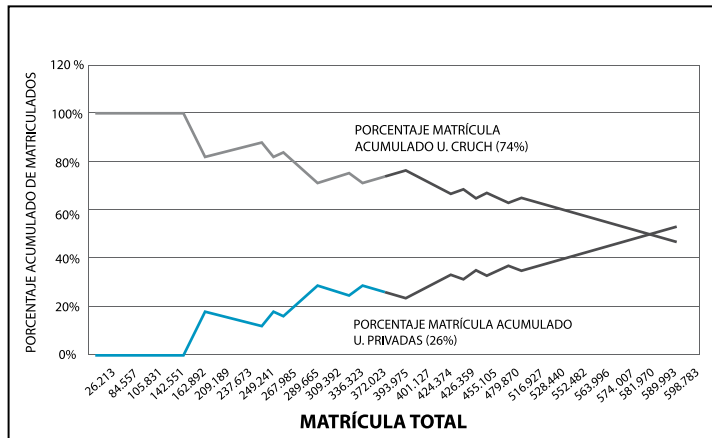
19 Unterhalter, E. (2007). *Gender, Schooling and Global Justice*. Routledge. London and New York.

Evidentemente, esto pone límites a la precisión de estos rankings como medida de calidad. Sin embargo, no puede desconocerse que aportan información relevante y que, de hecho, las ordenaciones que éstos hacen están bastante alineadas con la percepción general de qué instituciones se encuentran dentro de las mejores.

Paredes, Valdivia y Barrios (2012)<sup>20</sup> estudiaron la calidad de las universidades chilenas a partir de la información aportada por distintos rankings. En su trabajo utilizaron las variables consideradas por distintas publicaciones, tanto nacionales como internacionales para ordenar universidades y, a partir de los valores de estas variables para cada institución, armaron clusters en los que fueron agrupadas las universidades chilenas. La idea era identificar si existía algún patrón que sistemáticamente dejara a instituciones con ciertas características comunes en las distintas categorías de calidad.

Los resultados de este estudio mostraron que el carácter estatal o privado de las universidades no era garantía de una mayor calidad. En la siguiente figura se muestra la matrícula acumulada de acuerdo a la calidad de las instituciones, distinguiendo entre universidades pertenecientes y no pertenecientes al CRUCH. Se ilustró lo que ocurriría si se decidiera mantener en el sistema a sólo el 50% de la matrícula que asiste a instituciones de mayor calidad.

**Figura 1: Matrícula universitaria por tipo de institución dentro del mejor 50%**



Fuente: Paredes, Valdivia y Barrios (2012)

Como puede apreciarse en la figura anterior, al ordenar las universidades de mayor a menor calidad, en el 50% superior la matrícula está compuesta por 26% de estudiantes de universidades privadas y 74% de estudiantes de universidades del CRUCH.

Al estar basado en rankings tradicionales, el ejercicio anterior da una mayor importancia a las labores de investigación, dejando a un lado la labor docente. Lo que resulta claro es que incluso bajo ese estándar existen universidades tanto privadas como estatales que están haciendo un aporte importante al sistema.

<sup>20</sup> Paredes, R., Valdivia, C. y Barrios, A. (2012). "University Quality: Rankings, categories, and public policy in a dynamic context".

Si se toman en cuenta las consideraciones hechas en la sección anterior y al principio de ésta, en la que se muestran la diversidad de misiones y perfiles de las universidades por un lado y el desafío que significa abarcar todas las dimensiones de calidad por el otro, resulta evidente que la existencia de múltiples proyectos educativos puede resultar beneficiosa en la medida en que exista un adecuado sistema de control de calidad.

En lo que sigue de esta sección se presentarán algunas estadísticas para caracterizar a las universidades chilenas que dan cuenta de la realidad del sistema universitario en dimensiones relevantes.

En primer lugar, resulta interesante preguntarse por la distribución de estudiantes de acuerdo a su nivel de ingresos. En la siguiente tabla se muestra la distribución de estudiantes por quintil de ingreso autónomo de acuerdo a la Encuesta CASEN 2011.

**Tabla 3: Distribución de matrícula por tipo de institución y quintil de ingreso autónomo (CASEN 2011)**

Quintil	Univ. CRUCH	Univ. No CRUCH	IP y CFT	Total
I	32,5%	32,4%	35,2%	100%
II	28,6%	35,4%	36,0%	100%
III	32,2%	35,3%	32,5%	100%
IV	29,6%	37,9%	32,6%	100%
V	31,0%	46,4%	22,7%	100%
Total	30,6%	38,7%	30,7%	100%

Fuente: Elaboración Propia

Como puede apreciarse en la tabla anterior, la matrícula de los primeros tres quintiles está distribuida de manera bastante pareja entre los distintos tipos de instituciones. En el quintil cuatro y cinco la situación no es tan pareja como en el caso anterior, pero todas las instituciones siguen concentrando una proporción importante de la matrícula.

En relación a las universidades, un elemento relevante a considerar en el caso de Chile son los puntajes PSU obtenidos por sus alumnos. Aunque este instrumento presenta algunas deficiencias como instrumento de selección, el puntaje obtenido en él por los matriculados en una institución indica cómo eligen quienes pueden hacerlo. En la siguiente tabla se muestra a las 20 instituciones con promedios PSU más altos el año 2012.



Tabla 4: Puntajes promedio PSU por institución

Institución	Tipo de Institución	PSU Promedio
PUC	Privada - CRUCH	695,14
UCH	Estatal - CRUCH	691,55
U.LOS ANDES	Privada	656,79
UMCE	Estatal - CRUCH	656,22
UAI	Privada	654,27
USACH	Estatal - CRUCH	635,65
UDD	Privada	619,14
U. DE TALCA	Estatal - CRUCH	617,06
UDP	Privada	615,28
PUCV	Privada - CRUCH	612,71
UTFSM	Privada - CRUCH	611,49
U.DE CONCEPCIÓN	Privada - CRUCH	609,09
U.DE VALPARAÍSO	Estatal - CRUCH	601,33
UAH	Privada	598,15
UFRO	Estatal - CRUCH	597,71
UC. DEL NORTE	Privada - CRUCH	595,52
UFT	Privada	590,77
U. AUSTRAL	Privada - CRUCH	587,01
UC. DEL MAULE	Privada - CRUCH	586,31
U. MAYOR	Privada	583,70

Fuente: Elaboración Propia a partir de base Índices 2012 (CNED)

Como puede apreciarse en la tabla anterior, dentro del grupo con mayores puntajes PSU existen instituciones con perfiles muy distintos. En las primeras 20 instituciones se distinguen universidades estatales y privadas, pertenecientes y no pertenecientes al CRUCH, confesionales y no confesionales. Es cierto que estos puntajes promedio se ven afectados por las carreras que ofrece cada institución, pero aun así permiten tener una noción de la valoración que hacen los alumnos de las distintas universidades.

Si se observan indicadores de calidad más tradicionales, como los usualmente usados en rankings y que están asociados al número de profesores con postgrado, distinguiendo entre los con magíster y los con doctorado, no se encuentra algo distinto. En la siguiente tabla se muestra una selección de universidades ordenadas de acuerdo a este criterio en la que, una vez más, se observan distintos tipos de instituciones.

Tabla 5: Instituciones de acuerdo al número de profesores con jornada completa equivalente (JCE) con doctorados y magíster

Institución	JCE Doctorado	JCE Magíster
PUC	709,29	346,89
UCH	676,43	371,23
U.DE CONCEPCIÓN	557,72	348,48
USACH	330,94	239,53
U. AUSTRAL	239,86	140,22
PUCV	220,27	164,39
UNAB	189,16	338,5
UC.DEL NORTE	156,12	130,1
U.DE TALCA	132,27	142,95
UTFSM	122,07	104,59
U.DEL BÍO-BÍO	119,86	186,02
U.DE VALPARAÍSO	105,11	170,93
U.DE LOS ANDES	92,89	107,7
U.DE ANTOFAGASTA	92,34	99,95
U.DE TARAPACÁ	88,48	159
U.DE LA SERENA	81,84	81,34
UFRO	80,8	109,59
UAI	79,57	67,36
UDP	74,1	134,37
UC. DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN	73,75	95,59
UAH	55,32	56,3

Fuente: Mi futuro (www.mifuturo.cl)

En la tabla 5 se observa una mayor presencia de universidades pertenecientes al CRUCH que en el caso anterior. Esto se explica en parte debido a que dentro de este organismo se encuentra la mayor parte de instituciones con una vocación fuerte hacia la investigación. Sin embargo, resulta interesante destacar que tanto universidades estatales como privadas cumplen un papel importante en el ámbito de la investigación. Además, resalta el hecho que en este grupo aparecen 5 instituciones privadas que no pertenecen al CRUCH, por lo que se aprecia que también este tipo de entidades puede realizar aportes relevantes a la investigación.

Al observar indicadores vinculados a empleabilidad se observa una tendencia similar a la de las tablas anteriores. Es importante tener en cuenta en este análisis que los resultados asociados al mercado del trabajo se ven influenciados por una serie de elementos adicionales a la educación recibida en la universidad. Por lo mismo, aunque los datos entregados en la siguiente tabla aportan información relevante, es importante analizarlos con cuidado.

**Tabla 6: Instituciones de acuerdo a su rentabilidad en selección de carreras**

<b>Retorno Universidad</b>	<b>Ingeniería Comercial</b>	<b>Periodismo</b>
<u>Alto retorno</u> Retorno > Retorno promedio + 0.5 desviaciones estándar	PUC, UAI, UAH, U. Central, UCH, U. de los Andes, UDD, UTFSM, UFT, UGM.	PUC, UCH, U. de los Andes, UDP, UFT, UGM
<u>Retorno medio</u> Retorno promedio - 0.5 desviaciones estándar < Retorno < Retorno promedio + 0.5 desviaciones estándar	PUCV, UC. Del Norte, U. de Valparaíso, UNIACC, U. Concepción, USACH, UDP, U. Mayor, UNICYT, UNAB, USS.	UAI, UAH, UC. Del Norte, U. Central, UNIACC, U. de Concepción, U. las Américas, USACH, U. Mayor, USS, UST.
<u>Bajo retorno</u> Retorno < Retorno promedio - 0.5 desviaciones estándar	U. Arcis, U. Arturo Prat, U. Austral, U. Autónoma, UBO, UFRO, UDLA, U. SEK, UC. De Temuco, U. de Tarapacá.	PUCV, U. Austral, UBO, UCSC, ARCIS, UFRO, UDD, UNAB, UPV, U. Academia de Humanismo Cristiano

Nota: En las categorías de retorno medio y bajo no se incluyeron todas las instituciones. Fuente: Urzúa (2012)<sup>21</sup>.

## 4. Conclusión

Los sistemas modernos de educación superior están compuestos por una gran diversidad de instituciones. En prácticamente todo el mundo es posible distinguir la existencia de universidades estatales y privadas, cuyas misiones y perfiles son muy distintos.

Esta heterogeneidad es reconocida como una fuente de riqueza en los sistemas de educación superior del mundo desarrollado, ya que les permite responder mejor a la diversidad de desafíos que enfrentan y a las necesidades cada vez más amplias de una matrícula que ha experimentado un gran crecimiento.

En sistemas de esta naturaleza, la medición de la calidad cobra especial importancia. Este desafío resulta particularmente difícil, ya que las definiciones de calidad que se identifican en la literatura incluyen múltiples variables, muchas de las cuales son difíciles de cuantificar.

La cantidad de rankings que existen dan cuenta de esta diversidad de enfoques y, aunque no son medidas perfectas, aportan información relevante respecto a la calidad de las instituciones. La información que puede extraerse de ellos muestra, para el caso de Chile, que distinciones tradicionales como el carácter estatal o privado de las universidades no es garantía de calidad.

<sup>21</sup> Urzúa, S. (2012). La rentabilidad de la educación superior en Chile ¿educación superior para todos? Centro de Estudios Públicos.

Al analizar los distintos tipos de universidades a la luz de otros indicadores como composición socioeconómica del alumnado, profesores con postgrado, puntajes PSU de los alumnos o rentabilidad, tampoco se observa sistemáticamente la presencia de un único tipo de universidad. Esto muestra entonces que las diferentes instituciones existentes en el sistema tienen el potencial de aportar y enriquecer el sistema de educación superior.

Ello sugiere que es deseable mantener la heterogeneidad del sistema y concentrarse a la vez en asegurar que las instituciones satisfagan estándares de calidad adecuados.