

## Capítulo 3. Acceso y equidad en la educación superior en Colombia

*Este capítulo aborda las siguientes cuestiones: el acceso de los estudiantes a la educación superior y su permanencia en ella; la medida en que diversos grupos de estudiantes se han beneficiado del reciente aumento de la matrícula; y qué puede hacerse para que exista una mayor igualdad de oportunidades en el futuro.*

*Este capítulo concluye con un resumen de las conclusiones y una serie de recomendaciones cuyos objetivos son: i) mejorar la preparación para la universidad de los estudiantes colombianos que terminan la secundaria; (ii) garantizar que los procesos de admisión se desarrollen de forma justa; (iii) racionalizar los diversos recursos de financiación de las instituciones de educación superior; (iv) hacer posible que el ICETEX apoye a más estudiantes y mejore la selección de estudiantes procedentes de contextos más pobres; y (v) siga ofreciendo alternativas para aliviar la carga que supone para los estudiantes el pago de los créditos.*

Este capítulo analiza si los jóvenes colombianos disponen de oportunidades adecuadas, justas y equitativas para acceder a la educación superior y graduarse. Surgen dudas acerca de la cuestión del acceso en los casos en que no hay suficientes oportunidades adecuadas o cuando los jóvenes no pueden aprovecharlas en la práctica. Asimismo, surgen dudas acerca de la equidad cuando jóvenes de los que podría suponerse que poseen el mismo nivel de talento o competencia para beneficiarse de la educación superior, pero que tienen diferentes características o proceden de diversos contextos, obtienen resultados significativamente distintos. Este capítulo aborda el grado de facilidad o dificultad que encuentran los jóvenes colombianos a la hora de: hallar las oportunidades de educación superior que necesitan o quieren; de acceder a la institución que prefieren; afrontar los costos; y completar sus programas con éxito. También pretende

esclarecer si sus probabilidades de lograr todo esto varían en función del tipo de institución en la que han cursado la educación preuniversitaria, de su contexto socioeconómico, de su lugar de residencia o de su sexo.

## Cupos de educación superior: oferta y demanda

Las cifras del sistema han aumentado en los últimos años y se prevé que seguirán creciendo. Tal y como se muestra en el Capítulo 1, Tabla 1.4, el número de estudiantes matriculados en la educación superior se incrementó de 1 000 148 en 2002 a 1 674 420 en 2010. En 2010, el número de cupos universitarios ofertados ascendió a 1 587 928, una tasa de cobertura del 37.1% del grupo de edad de entre 17 y 21 años, lo que supone un ascenso respecto al 24.4% registrado en 2002.

El objetivo del gobierno es que en 2014 el número de cupos universitarios ofertados alcance una tasa de cobertura del 50% en este grupo de edad. Las previsiones demográficas realizadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (DANE) apuntan a que en 2013 habrá aproximadamente 70 700 colombianos más con edades de entre 17 y 21 años,<sup>1</sup> por lo cual sería necesario que el número de cupos ofertados aumentase hasta aproximadamente 2 178 700 para llegar a una cobertura del 50%. Esto conllevaría la necesidad de unos 590 800 cupos más que los que había en 2010. Según el Plan Nacional de Educación, el objetivo del gobierno es ir aún más allá y aumentar los cupos universitarios en un total de 645 000, probablemente para acoger a más estudiantes en momentos de mayor demanda, dar mayores posibilidades de elección a los alumnos y mejorar la distribución de cupos entre las regiones.

El gobierno también se marca el objetivo que en 2014 el 45% de los cupos universitarios ofertados correspondan a estudios técnicos y tecnológicos (TyT), frente al 34% registrado en 2010. Si se cumple dicho objetivo, harán falta más de 980 222 cupos TyT en 2014: 438 000 más que en 2010, lo que supone un aumento de más del 80%. Dado que el SENA tiene un objetivo de 569 000 cupos TyT para 2014, el número de cupos TyT por fuera del SENA debe aumentar en más de 165 500.

El objetivo de expansión de los cupos TyT limita la necesidad de las universidades de aumentar los cupos universitarios (solo es necesario añadir unos 152 500 cupos de pregrado de aquí a 2014 respecto al total de 2010 (lo que supone un aumento del 14.6%), aunque otros objetivos del gobierno también sugieren la necesidad que las universidades ofrezcan más cupos en maestrías y en determinados doctorados.

La Tabla 3.1 muestra las cifras actuales de matrícula y los objetivos para 2014 en los diversos niveles de la educación superior.

Tabla 3.1 Cifras iniciales de matrícula en 2010  
y objetivos para 2014

Nivel	Cifra inicial en 2010	Objetivo para 2014	Crecimiento absoluto necesario entre 2010 y 2014	Porcentaje de crecimiento necesario entre 2010 y 2014	Índice de crecimiento anual promedio necesario
TyT	542 358 (34.2%)	980 202 (45.0%)	437 844	80.7%	15.9%
Cupos TyT (fuera del SENA)	245 672 (15.5%)	411 202 (18.9%)	165 530	67.4%	13.7%
Cupos TyT del SENA	296 686 (18.7%)	569 000 (26.1%)	272 314	91.8%	17.7%
Universidad	1 045 570 (65.8%)	1 198 025 (55.0%)	152 455	14.6%	3.5%
<b>Total de cupos de pregrado</b>	1 587 928(100%)	2 178 227(100%)	590 299	37.2%	8.2%

*Nota:* Los objetivos absolutos de matrícula, a excepción de la matrícula en el SENA, se basan en un objetivo de tasa bruta de cobertura del 50%, el 45% de participación para TyT y las proyecciones del Censo de 2005 para el grupo de población de entre 17 y 21 años. La fuente para el objetivo de matrícula del SENA es la presentación realizada para el equipo evaluador.

*Fuentes:* MEN, SENA.

Si estos planes tienen éxito, ¿dispondrá Colombia de cupos adecuados en cuanto a su nivel y distribución para satisfacer las necesidades económicas y las solicitudes de acceso de los estudiantes? Una forma de contestar a esta pregunta es recurrir a comparaciones internacionales. La Tabla 1.5 mostraba que el nivel actual de matrícula en la educación superior en Colombia está en desventaja en comparación con numerosos países miembros de la OCDE. Si se aumenta la cobertura al 50%, esto seguirá siendo así, pero Colombia habrá logrado niveles de cobertura superiores a los que tenían Suiza y Turquía en 2008 y estará a cinco puntos porcentuales de los índices de cobertura de Francia, Austria y Eslovaquia.

La Tabla 3.2 muestra las tasas brutas de cobertura de Colombia y países latinoamericanos de referencia en los últimos años disponibles en los indicadores de datos del Banco Mundial. Venezuela, Argentina y Chile ya han alcanzado índices de cobertura superiores al nivel que prevé Colombia para 2014. Panamá y Ecuador, países vecinos de Colombia, podrían verse superados si no realizan esfuerzos equivalentes para incrementar la participación en un futuro cercano.

Tabla 3.2 **Índices brutos de cobertura en educación superior en Latinoamérica**

País	2006	2007	2008	2009
Venezuela			79	78
Argentina	68	68	69	
Chile	47	52	55	
Panamá	45	45	45	
Ecuador		35	42	
Bolivia		38		
COLOMBIA	32	33	35	37
Paraguay		29		37
Perú	34			
Brasil		34		
México	25	26	27	28

Fuente: Banco Mundial.

Cabe destacar que sería arriesgado juzgar la competitividad relativa de los países únicamente por su tasa de cobertura. Además, es importante que los estudios superiores en los que se matriculen los alumnos sean adecuados para satisfacer las necesidades del país, y que el sistema de educación superior sea eficiente a la hora de garantizar que un alto porcentaje de los estudiantes que se matriculan obtengan su titulación. Suiza es un ejemplo interesante. Su índice de cobertura es relativamente bajo para los estándares de la OCDE, pero el *Informe de Competitividad Global del Foro Económico Mundial* considera a Suiza el país más competitivo del mundo tanto en 2011-12 como en 2010-11.

En opinión del equipo evaluador, los objetivos del gobierno colombiano del 50% de tasa de cobertura para 2014, sumado al aumento de la proporción de matrícula en estudios TyT hasta el 45%, son sólidos y adecuados en relación con las necesidades económicas actuales del país, siempre y cuando se mejore la eficiencia del sistema de educación superior para reducir la deserción universitaria (véase el comentario sobre la permanencia más adelante).

Merece mención aparte la cuestión de si la provisión actual y prevista satisface la demanda de los estudiantes. Es relativamente fácil calcular que, si el 37.1% de un grupo de edad de entre 17 y 21 años que abarca a 4 286 000 personas estaba matriculado en pregrado en 2010, entonces 2 696 000 estudiantes de entre 17 y 21 años no lo estaban. Pero, dado que el índice de cobertura del 37.1% es bruto y no neto (es decir, que incluye en el

numerador a muchos estudiantes mayores de 21 años y a algunos menores de 17), la auténtica cifra de estudiantes de entre 17 y 21 que están fuera de la educación superior es más alta. Los datos de la Encuesta de Calidad de Vida del DANE realizada en 2008 podrían arrojar algo de luz sobre esta cuestión. Según estas cifras, solo el 24% de los jóvenes de entre 17 y 21 años estaba matriculado en la educación superior, mientras que otro 24%, aproximadamente un millón de jóvenes, no estaba matriculado en la superior pero había completado la secundaria, o bien se había matriculado en la superior pero la había abandonado sin titularse, lo cual los convertía en nuevos estudiantes potenciales de educación superior. Otro 12% ya había obtenido una titulación superior y el 40% que queda no reunía los requisitos para acceder a la superior, ya que habían abandonado el colegio o están aun por graduarse. Está claro que no todos los estudiantes matriculados en la educación superior pertenecen necesariamente al grupo de edad de entre 17 y 21 años, pero la mayoría sí pertenece a dicho grupo. Esto se cumple aún más cuando acceden por primera vez a este nivel educativo. La Tabla 3.3 ilustra estas cifras.

**Tabla 3.3 Población de entre 17 y 21 años, 2008 (%)**

Matriculados en estudios de pregrado	24.1
Matriculados en estudios de posgrado	0.05
No matriculados en ningún centro de primaria o secundaria, con la secundaria completa o con estudios superiores no completados	24.4
No matriculados en ningún centro de primaria o secundaria, con la educación superior completa	12.0
Matriculados en secundaria o en primaria	22.1
No matriculados en ningún centro, con la educación secundaria no completada	17.3
<b>Total</b>	<b>100</b>

*Fuente:* Cálculos de los autores basados en la ECV (Encuesta de Calidad de Vida) del DANE de 2008.

Una forma alternativa de analizar la relación entre oferta y demanda es comparar el número de estudiantes que solicitan la matrícula en centros de educación superior con el número de admitidos. El MEN publica las cifras del total de solicitudes y el total de alumnos admitidos en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES). La tasa de absorción puede calcularse como la proporción entre ambas cifras. En la Tabla 3.4 se muestran las tasas de absorción correspondientes al periodo 2002-2011.

Tabla 3.4 Tasas de absorción de 2002 a 2011 (%)

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011 <sup>1</sup>
Prof. Técnico	61	71	76	114	113	73	55	74	87	84
Tecnológico	57	55	58	80	78	54	63	75	70	72
Universidad	32	33	36	43	42	43	41	51	51	49
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>38</b>	<b>41</b>	<b>52</b>	<b>50</b>	<b>46</b>	<b>45</b>	<b>56</b>	<b>56</b>	<b>55</b>

*Nota (1):* Dato provisional.

*Fuentes:* datos de 2002 a 2008: cálculos basados en el MEN/SNIES, mencionados en el Informe de Colombia por la Universidad de los Andes, Universidad del Norte, Universidad del Valle y Pontificia Universidad Javeriana (mayo de 2011); datos de 2009 a 2011: cálculos propios basados en el MEN/SNIES.

Sin embargo, no está claro que las cifras de la Tabla 3.4 proporcionen una comparación confiable entre la oferta y la demanda. En Colombia no existe una agencia única que tenga constancia de todas las solicitudes de matrícula en educación superior, como es el caso en países en que los candidatos tienen que pasar por un proceso de solicitud común o un sistema nacional de acceso que filtra múltiples solicitudes. Las instituciones educativas superiores que proporcionan sus propios datos de solicitudes y admisiones al MEN/SNIES no tienen forma de saber si estudiantes cuya solicitud fue denegada presentaron solicitud en otra institución ni, en ese caso, si fueron aceptados. El MEN/SNIES no tiene forma de identificar y restar los candidatos duplicados ni los que incumplían claramente los requisitos de acceso. No está claro si las cifras del SENA están incluidas. (En 2011, solo el 13% de los candidatos se matriculó en programas TyT del SENA, pero, una vez más, esta cifra incluye duplicados, ya que es posible solicitar la matrícula en más de un programa.) Por todos estos motivos, es muy probable que las tasas de absorción calculadas en función de los datos del SNIES calculen erróneamente al alza las solicitudes rechazadas de candidatos que cumplen los requisitos para beneficiarse de la educación superior, excepto en el caso de los técnicos profesionales en 2005 y 2006, cuyas cifras parecen estar sobrevaloradas, ya que presentan tasas superiores al 100%. A la inversa, podría haber otros jóvenes que cumplan los requisitos pero que no solicitan la matrícula, tal vez por falta de medios económicos o de cupos en su zona. Estos aspectos serán abordados más adelante en este documento.

Las cifras de la Tabla 3.4 también sugieren que la demanda de cupos universitarios supera a la de cupos TyT, sobre todo en el caso de los cupos en las instituciones técnicas profesionales. La alta demanda de cupos universitarios podría deberse al prestigio de los títulos en este nivel, así

como a sus interesantes perspectivas de cara al mercado laboral. A pesar de ello, el equipo evaluador cree que el gobierno colombiano acierta al querer aumentar el porcentaje correspondiente a programas TyT. Probablemente los programas TyT son una opción más realista que la universidad para muchos de los nuevos estudiantes que se sumarán al sistema al aumentarse la cobertura del 37% al 50%, y está claro que la economía colombiana necesita más técnicos y tecnólogos bien formados.

## Características de los estudiantes de educación superior

El sistema de información del SPADIES, cuyo objetivo es hacer seguimiento la deserción académica de los estudiantes y los factores relacionados, proporciona valiosa información sobre las características de los estudiantes de educación superior del sistema. En el sitio web del SPADIES se ofrecen análisis de los estudiantes por sexo, resultados en la prueba SABER 11, renta familiar total, nivel educativo de la madre, si el estudiante estaba trabajando cuando realizó la prueba SABER 11 y si la familia es propietaria de la vivienda.

Los Tablas 3.5, 3.6 y 3.7 ilustran la información disponible en el sitio web del SPADIES en noviembre de 2011. El único motivo para dudar de la confiabilidad de los porcentajes mostrados es que el SPADIES también publica las cifras de estudiantes incluidas en cada análisis. Los Tablas 3.5, 3.6 y 3.7 muestran diferentes cifras totales de estudiantes para el mismo periodo, y algunos análisis parecen basarse en una parte relativamente pequeña de los estudiantes matriculados en ese momento. En los análisis, el número total de estudiantes disminuye en los últimos periodos, mientras que otras estadísticas del MEN muestran que se incrementa el número total de estudiantes. Por ejemplo, en el 1<sup>er</sup> semestre de 2010, la Tabla 3.5 se basa en resultados para 1 070 000 estudiantes, mientras que la Tabla 3.7 se basa en tan solo 180 000, lo cual suscita dudas sobre si es representativa para todos los estudiantes de manera equitativa. Sin duda, el tamaño de la muestra en sí es suficiente para producir resultados significativos desde el punto de vista estadístico. No obstante, el tamaño por sí solo no garantiza que la muestra sea representativa a menos que se haya generado de forma estrictamente aleatoria.

El equipo considera que la información del SPADIES procede de dos fuentes principales: las instituciones de educación superior, que proporcionan información sobre los alumnos que se han matriculado y los que han desertado, y los cuestionarios que el ICFES invita a los alumnos a rellenar cuando realizan la prueba SABER 11. En estos tests se pregunta el sexo, la renta familiar, la formación de los padres, la propiedad de la vivienda, etc. Sin embargo, parece que los estudiantes no están obligados a

responder a todas las preguntas del cuestionario, y es posible que los estudiantes procedentes de determinados contextos socioeconómicos tengan una menor o mayor tendencia que el promedio a contestar a determinadas preguntas. Que el equipo sepa, no se ha realizado ningún estudio para determinar si los datos socioeconómicos del SPADIES son representativos del grupo completo de estudiantes: sin embargo esta cuestión no es motivo de preocupación en lo relacionado con los resultados del SABER 11.

**Tabla 3.5 Estudiantes por sexo, curso y semestre, 2007-2010**

	S1 2007	2007 S2	2008 S1	2008 S2	2009 S1	2009 S2	2010 S1	2010 S2
<b>Estudiantes: número total en este análisis</b>	906 350	927 771	994 193	1 000 026	1 052 521	1 047 078	1 069 486	985 776
<b>Hombres (%)</b>	47.5	47.4	47.5	47.4	47.6	47.7	48.0	47.9
<b>Mujeres (%)</b>	52.5	52.6	52.5	52.6	52.4	52.3	52.0	52.1

*Nota:* S1 = Primer semestre; S2 = Segundo semestre.

*Fuente:* SPADIES.

La Tabla 3.5 muestra que el porcentaje de estudiantes de sexo femenino en la educación superior se mantuvo estable entre 2007 y 2010, nunca por debajo del 52% ni por encima del 53%, y siempre significativamente superior al porcentaje de hombres.

**Tabla 3.6 Estudiantes por resultados de la prueba SABER 11, curso y semestre, 2007-2010**

	2007 S1	2007 S2	2008 S1	2008 S2	2009 S1	2009 S2	2010 S1	2010 S2
<b>Estudiantes: número total en este análisis</b>	808 119	825 523	882 291	889 659	876 442	845 804	797 618	700 175
<b>Puntuaciones bajas (%)</b>	32.4	32.9	33.6	34.1	34.8	35.2	35.7	36.0
<b>Puntuaciones promedios (%)</b>	41.4	41.6	41.5	41.7	41.6	41.2	41.9	41.8
<b>Puntuaciones altas (%)</b>	26.2	25.5	24.9	24.2	23.5	23.1	22.4	22.2

*Nota:* S1 = Primer semestre; S2 = Segundo semestre.

*Fuente:* SPADIES.

La Tabla 3.6 muestra que en cada semestre del periodo comprendido entre 2007 y 2010, el sistema de educación superior de Colombia ingresó a más personas con resultados bajos en la prueba SABER 11 y a menos con resultados altos en la misma prueba. La información completa del SPADIES muestra que sucede lo mismo en cada semestre desde 2000. Esto indica que, a lo largo de los diez últimos años, las instituciones de educación superior en su conjunto han ido aumentando el número de matriculados, haciéndose más inclusivas y dispuestas a dar a más estudiantes la oportunidad de seguir con sus estudios. También indica que las instituciones han afrontado el reto que supone conseguir que cada vez más estudiantes jóvenes con un expediente académico previo relativamente mediocre aumenten su nivel educativo al de grado. El número de estudiantes de este análisis alcanza su valor máximo en 2008, lo cual no suele cumplirse en las cifras de estudiantes de educación superior. De esto se deduce que los datos posteriores son menos completos, no que cada vez haya más personas que se matriculan en la educación superior sin haber realizado la prueba SABER 11; de hecho, el sitio web del ICFES muestra que el número de alumnos que realizan esta prueba aumentó año a año entre 2005 y 2009.

**Tabla 3.7 Estudiantes por ingreso familiar total (múltiplos del salario mínimo), curso y semestre, 2007-2010**

	2007 S1	2007 S2	2008 S1	2008 S2	2009 S1	2009 S2	2010 S1	2010 S2
<b>Estudiantes: número total en este análisis</b>	301 164	300 375	270 125	241 831	219 528	198 824	179 888	152 667
<b>Ingreso de 0-2 veces el salario mínimo (%)</b>	36.8	38.1	39.7	41.2	42.8	43.9	45.2	45.7
<b>Ingreso de 2-3 veces el salario mínimo (%)</b>	26.3	26.4	26.6	26.6	26.8	27.0	27.0	27.2
<b>Ingreso de 3-5 veces el salario mínimo (%)</b>	19.4	19.0	18.4	17.9	17.2	16.8	16.4	16.1
<b>Ingreso de 5-7 veces el salario mínimo (%)</b>	8.6	8.2	7.8	7.4	6.9	6.6	6.4	6.2
<b>Ingreso de 7 o más veces el salario mínimo (%)</b>	8.9	8.3	7.6	6.9	6.2	5.6	5.0	4.7

*Nota:* S1 = Primer semestre; S2 = Segundo semestre.

*Fuente:* SPADIES.

De nuevo, la Tabla 3.7 presenta un panorama muy coherente. En cada semestre del periodo comprendido entre 2007 y 2010, los estudiantes pertenecientes a familias cuyos ingresos eran de hasta el doble del salario mínimo (la mitad más pobre de la población) ocuparon una mayor

proporción de los cupos. En 2010, más del 45% de los estudiantes procedía de familias de este grupo. En la misma línea, en cada semestre del periodo comprendido entre 2007 y 2010, los estudiantes procedentes de familias cuyos ingresos eran de siete o más veces el salario mínimo ocuparon una menor proporción de los cupos. Una vez más, el panorama descrito se confirma con los resultados más amplios y detallados que se publican en el sitio web del SPADIES. Antes de 2004, la proporción de estudiantes cuyas familias ganaban menos del salario mínimo nunca había superado el 0.1%; en el 2º semestre de 2010, ya había alcanzado el 0.5%. Al otro lado de la escala, la proporción de estudiantes cuyas familias tenían un ingreso de 15 o más veces el salario mínimo disminuyó del 2.3% en el 2º semestre de 2001 al 0.8% en el 2º semestre de 2010. Son signos positivos que apuntan a una inclusividad cada vez mayor y a un mejor acceso a la educación superior para los hijos de las familias más pobres, lo cual indica claramente que la educación superior ya no es solo para la élite. No obstante, este análisis en concreto se basa en los resultados de una pequeña proporción de estudiantes, sugiriendo que no todos respondieron a la pregunta sobre su estatus socioeconómico cuando rellenaron el cuestionario que recibieron del ICFES cuando realizaron la prueba SABER 11. Si la ausencia de respuesta se asocia positiva o negativamente con el estatus socioeconómico, la muestra resultante no es aleatoria y podría generar resultados condicionados. También hay que tener en cuenta que los estudiantes de 16 años de edad pueden no tener un conocimiento exacto de los ingresos de su familia y que, incluso cuando lo conocen, existe un incentivo para que no declaren, dado que los bajos ingresos ayudan a las posibilidades de obtener un préstamo estudiantil, y que el hecho de medir la renta por múltiplos del salario mínimo es tan solo una de las posibles maneras de medir la riqueza o pobreza familiar en Colombia, tema que se tratará más adelante en este documento.

Los análisis del SPADIES sobre el nivel educativo de las madres de los estudiantes muestran que desde 2004 el porcentaje de estudiantes cuyas madres tienen estudios universitarios ha caído del 22% al 13%; el porcentaje de estudiantes cuyas madres solo habían completado la educación primaria ha aumentado del 28% al 40%; el porcentaje de estudiantes que estaban trabajando cuando realizaron la prueba SABER 11 ha aumentado del 7% al 10%; y el porcentaje de estudiantes cuyos padres son propietarios de la vivienda ha caído del 78% al 66%. Todas estas cifras son coherentes con una mayor inclusión y una participación más amplia en la educación superior. Sin embargo, todos los análisis se basan en resultados para una reducida minoría de estudiantes: en el 1º semestre de 2010, un total de 198 000 estudiantes para “propietarios de la vivienda”, 212 000 para “estatus laboral” y 285 000 para “nivel formativo de la madre”.

### Cuadro 3.1 Cambios recientes en los datos del SPADIES

Después de haber escrito los párrafos anteriores, el MEN ha añadido en el sitio Web del SPADIES información de años anteriores sobre ciertas características de un gran número de estudiantes adicionales. En el sitio Web no aparece ninguna explicación oficial, ni de la anterior exclusión de los datos de estos estudiantes ni de su reciente incorporación, aunque el equipo revisor piensa que el ICFES solo entregó hasta hace poco al MEN los datos socio-económicos de los estudiantes que se presentaron a la prueba SABER 11 entre 2006 y 2011.

La Tabla 3.7 (revisada) muestra los datos que aparecen ahora en la página Web del SPADIES sobre los estudiantes por renta familiar 2007-2010. El número de estudiantes del 1er semestre del año 2007 es 2.5 veces mayor que antes, el número de estudiantes del 2º semestre del año 2010 es casi 6 veces superior al anterior. El porcentaje de estudiantes con ingresos familiares relativamente bajos (de 0 a 2 salarios mínimos) ha aumentado 8.6 puntos porcentuales en todos los semestres, mientras que el porcentaje de estudiantes de familias con mejores medios, en general, ha disminuido, según puede observarse comparando los porcentajes más recientes con las cifras anteriores mostradas entre paréntesis. Esto confirma las dudas del equipo de revisión sobre la representatividad de los datos publicados anteriormente.

Tabla 3.7 rev. **Estudiantes por ingreso familiar total (múltiplos de sueldo mínimo), por año y semestre 2007-2010**

	2007 S1	2007 S2	2008 S1	2008 S2	2009 S1	2009 S2	2010 S1	2010 S2
<b>Estudiantes: número total en este análisis</b>	756 141	774 339	828 329	828 326	883 297	896 405	931 788	911 697
<b>Ingresos de 0-2 salarios mínimos (%)</b>	44.6 (36.8)	46.1 (38.1)	47.7 (39.7)	49.0 (41.2)	50.0 (42.8)	50.6 (43.9)	51.0 (45.2)	51.4 (45.7)
<b>Ingresos de 2-3 salarios mínimos (%)</b>	23.5 (26.3)	22.9 (26.4)	22.9 (26.6)	22.6 (26.6)	22.5 (26.8)	22.5 (27.0)	22.4 (27.0)	22.2 (27.2)
<b>Ingresos de 3-5 salarios mínimos (%)</b>	18.0 (19.4)	16.9 (19.0)	16.9 (18.4)	16.4 (17.9)	16.0 (17.2)	15.7 (16.8)	15.4 (16.4)	15.1 (16.1)
<b>Ingresos de 5-7 salarios mínimos (%)</b>	7.9 (8.6)	7.4 (8.2)	7.1 (7.8)	6.8 (7.4)	6.5 (6.9)	6.3 (6.6)	6.1 (6.4)	6.0 (6.2)
<b>Ingresos de +7 salarios mínimos (%)</b>	6.1 (8.9)	5.9 (8.3)	5.3 (7.6)	5.2 (6.9)	5.0 (6.2)	5.0 (5.6)	5.0 (5.0)	5.2 (4.7)

Fuente: SPADIES.

También se han añadido un gran número de estudiantes adicionales en varios otros análisis. En 2010 S1, por ejemplo, está disponible el nivel educativo de las madres de casi 944 000 estudiantes (anteriormente 258 000), ahora los datos indican que el 27% de las madres de los estudiantes tienen como mucho la educación primaria, mientras que el 21% tiene educación superior (las cifras anteriores eran respectivamente del 40% y el 13%). Con casi 933 000 estudiantes que contemplan ahora los datos de los estudiantes que trabajan mientras pasan la prueba SABER 11 (anteriormente 212 000), el porcentaje de estos estudiantes es del 6.4% en 2010 S1 (la cifra anterior era del 10%). Y, con cerca de 959 000 estudiantes cubiertos ahora por los datos de 2010 S1 en cuanto a propiedad de la vivienda por los padres (anteriormente 198 000), se puede ver que el 74,6% de los padres de los estudiantes de la educación superior son propietarios de sus casas (anteriormente, un 66%). El equipo de revisión observa como curiosidad que el incluir un porcentaje mucho mayor de estudiantes en estos tres análisis ofrece una imagen de un cuerpo estudiantil un poco más favorecido que el promedio, mientras que la inclusión de un porcentaje mucho más alto de estudiantes en el análisis de los ingresos familiares (Tabla 3.7) ofrece un promedio de ingresos familiares más bajo.

En cambio, los recientes cambios en los datos SPADIES alteran muy poco la situación reflejada en la Tabla 3.5 (alumnos por sexo) y 3.6 (estudiantes por resultados de la prueba SABER 11). Aunque en ambos casos se hayan añadido algunos detalles adicionales de los estudiantes – elevando el número analizado por sexo a 1 081 644 y el número analizado por puntuación de la prueba a 1 006 863 en 2010 S1 – esto no ha alterado el porcentaje de distribución de manera significativa. El único punto a destacar es que ahora aumenta ligeramente cada semestre del período 2007-2010 el porcentaje de estudiantes femeninos, de 0.1-0.3 puntos porcentuales, como se puede ver en la Tabla 3.5 – permaneciendo entre el 52% y el 53%.

## **Transición de la educación secundaria a la superior y surgimiento de problemas de equidad**

Los estudiantes colombianos aún son relativamente jóvenes cuando completan el último ciclo de la Educación secundaria. La edad “oficial” a la que deberían completar la secundaria los estudiantes colombianos es de 16 años. Cuando ingresan en la educación superior, muchos tienen efectivamente 16 años o son aún más jóvenes. Sin embargo, los que no accedieron a la primaria a tiempo, los repetidores y los que pasaron primero por el mercado laboral acabarán por lo menos a los 17 años de edad.

El *Compendio Mundial de la Educación* de la UNESCO muestra que los colombianos terminan la secundaria a los 17 años. Esta edad es temprana incluso para los estándares de Latinoamérica. Los peruanos y los venezolanos también terminan la secundaria a los 17 años, pero en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, México, Panamá, Paraguay y Uruguay los estudiantes terminan la secundaria a los 18. La edad a la que los estudiantes colombianos terminan la secundaria es aún más temprana si se compara con los estándares de Norteamérica y Europa Occidental. En este grupo, el Compendio Mundial de 2011 muestra una edad de finalización de la secundaria superior a los 17 años (18, 19 o incluso 20) para todos los países excepto Irlanda.

Además, los jóvenes colombianos que pasan a la educación superior han tenido menos años de escolarización que los jóvenes de otros países. Terminan la secundaria después del 11º grado, mientras que los países más desarrollados tienen un 12º grado y algunos tienen un 13º grado. Esta diferencia se destaca en las comparaciones internacionales de esperanza de vida escolar (de la educación primaria a la superior). Según los Indicadores Sociales de la ONU<sup>2</sup>, la esperanza de vida escolar en Colombia es de 14 años, 13 para los hombres y 14 para las mujeres. En el marco de Latinoamérica, este dato es superior al de Panamá, Perú y Paraguay, pero inferior al de Argentina, Uruguay y Chile. Excepto el caso de Turquía, todos los miembros de la OCDE de fuera de Latinoamérica tienen una esperanza de vida escolar superior a la de Colombia.

Dado que los colombianos, en el momento de terminar la secundaria, son más jóvenes que la mayoría los estudiantes de otros países y han tenido un año menos de educación primaria y secundaria que la mayoría, es de esperar que la transición del colegio a la universidad o a otra institución de educación superior les resulte bastante difícil, a menos que sus centros de secundaria les hayan proporcionado una preparación excepcional. ¿Cuál es el nivel de preparación para la transición que proporcionan los colegios de secundaria colombianos a los jóvenes? Tal y como recoge el Capítulo 1, los colegios de educación secundaria colombianos no obtienen muy buenos resultados en las comparaciones internacionales de desempeño escolar, como PISA y TIMSS. Aunque los resultados de Colombia fueron notablemente mejores en PISA 2009 que en PISA 2006 (mérito atribuible al país), lo cierto es que todavía no fueron buenos en 2009 si los comparamos con los estándares internacionales. En lo relacionado con el paso a la educación superior, merece especial mención el gran porcentaje de colombianos de 15 años cuyos resultados fueron inferiores al nivel 2 de PISA (nivel básico) en una o varias áreas de competencia.

El 47% de los colombianos que obtuvo resultados inferiores al nivel 2 en competencia lectora constituye un grupo especialmente vulnerable. Según afirma el *Informe PISA 2009*: “Su baja competencia pone en peligro su futuro educativo y sus carreras profesionales. Hay estudios longitudinales que lo confirman. Por ejemplo, en Canadá, del 9% de los estudiantes que obtuvo resultados inferiores al nivel 2 en lectura, dos tercios no habían avanzado a la Educación superior y solo el 10% había llegado a la universidad. En cambio, la mayoría de los estudiantes que obtuvieron un nivel 2 (pero no más alto) había avanzado a la educación superior. Los datos de Australia, Suiza y Uruguay muestran resultados similares y resaltan la [...] relación positiva entre los resultados obtenidos en el *Informe PISA* y [...] el hecho de recibir y completar estudios vocacionales de mayor nivel intelectual u obtener una titulación superior.” Cabe destacar de nuevo que, de entre todos los países mencionados en esta cita del informe PISA, Colombia es el país en el que los estudiantes invertirán menos tiempo en el último ciclo de la secundaria tras haber realizado el test PISA y antes de tratar de acceder a la educación superior. De entre los estudiantes de la muestra del informe PISA 2009 de Colombia, el 42% estaba en 10º grado, con tan solo un curso por delante para completar la secundaria; el 21% ya estaba en 11º grado (el último); y el otro 37% aún estaba en 7º, 8º o 9º grado.

Durante el trabajo de campo, el equipo evaluador habló con diferentes actores colombianos acerca de si los jóvenes colombianos reciben una preparación adecuada en la secundaria para la transición a la educación superior. La mayoría opinó que muchos estudiantes que llegan a instituciones de educación superior, especialmente a las universidades, carecen de una buena preparación para la universidad. Por tanto, existe una gran diferencia entre los conocimientos y las competencias que han adquirido en el colegio y los conocimientos y competencias que necesitan para cursar efectivamente estudios de educación superior. Cuanto mayor es esta diferencia para un estudiante en particular, mayor es el riesgo de que, si consigue acceder a la educación superior, no consiga estar a la altura de las exigencias de su programa y abandone los estudios. En esta línea, los datos del SPADIES muestran que los principales motivos de la deserción de la educación superior suelen ser académicos y no económicos, personales o institucionales (MEN, 2009).

¿Qué estudiantes tienen menos probabilidades de estar bien preparados para la universidad, y de qué contextos proceden? Quizá se puede decir que son los que obtuvieron peores resultados en la prueba SABER 11. Algunos actores entrevistados sugirieron al equipo que, en general, los estudiantes que cursan la secundaria en colegios públicos están peor preparados que los que la cursan en colegios privados.

La Tabla 3.8 muestra los resultados promedio obtenidos en la prueba SABER 11 “Calendario A” de 2009 para 11° grado, en el núcleo común de ocho materias básicas que deben cursar todos los estudiantes: lengua, matemáticas, biología química, física, ciencias sociales, filosofía e inglés (ICFES, 2011).<sup>3</sup> Estos datos confirman que los estudiantes procedentes de colegios públicos obtienen peores resultados en promedio, pero sugieren otros factores relevantes, como el hecho de que el colegio sea urbano o rural, y la categoría socioeconómica del colegio. En promedio, los estudiantes procedentes de colegios privados urbanos obtuvieron los mejores resultados, seguidos por los procedentes de colegios privados rurales, colegios públicos urbanos y colegios públicos rurales. El resultado promedio de los procedentes de colegios rurales públicos es inferior en 6.2 puntos al resultado promedio de los procedentes de colegios privados urbanos. Sin embargo, cuando se comparan los colegios únicamente con otros de la misma categoría socioeconómica, el panorama es bastante distinto, como puede observarse en la columna “resultado promedio”. En la categoría más baja (1), los colegios privados urbanos muestran las mejores cifras, seguidos por los públicos rurales, los privados rurales y, por último, los privados urbanos; la diferencia entre los más altos y los más bajos es de 1.8 puntos. En la categoría 2, los colegios públicos urbanos y los privados rurales registran resultados iguales entre sí y superiores al resto; después vienen los públicos rurales y por último los privados urbanos; y la diferencia entre los más altos y los más bajos es de solo 1.5 puntos. No hay colegios públicos rurales en la categoría 3; en esta categoría, la diferencia entre los más altos (privados rurales) y los más bajos (públicos urbanos) es de 1.7 puntos. No hay ningún tipo de colegio público en la categoría 4, que es la categoría socioeconómica más alta; en ella, las escuelas privadas urbanas superan claramente a las privadas rurales en 2.2 puntos. No está claro cuántas de estas diferencias son significativas desde el punto de vista estadístico.

Por lo tanto, la Tabla 3.8 indica que los resultados promedios la prueba obtenidos por estudiantes de colegios públicos no son peores que los de colegios privados, una vez tenido en cuenta el contexto socioeconómico de cada colegio. De hecho, los colegios públicos obtienen mejores resultados si se limita la comparación a centros de categoría socioeconómica 1. Si se limita la comparación a la categoría socioeconómica 2, los resultados promedio de colegios públicos y privados son aproximadamente los mismos. La mayoría de colegios de las categorías 1 y 2 son públicos, a los que acuden (por definición) estudiantes relativamente desfavorecidos. En cambio, los colegios de la categoría socioeconómica más alta pertenecen exclusivamente al sector privado, en el que se matriculan alumnos relativamente privilegiados cuyos contextos les brindan muchas otras ventajas.

Tabla 3.8 Resultados en la prueba SABER 11 por tipo de establecimiento educativo, año 2009 (Calendario A)

Tipo de centro	Categoría socioeconómica	Resultados medios, núcleo común		Desviación típica
Público urbano	1	44.9		6.0
	2		47.1	6.3
	3		50.2	6.7
	<b>Total públicos urbanos</b>			<b>46.9</b>
Público rural	1	44.0		5.6
	2		45.8	6.3
	<b>Total públicos rurales</b>			<b>44.4</b>
Privado urbano	1	43.1		5.4
	2		45.6	6.5
	3		50.9	7.2
	4		56.6	7.6
	<b>Total privados urbanos</b>			<b>50.6</b>
Privado rural	1	43.4		5.6
	2		47.1	5.8
	3		51.2	7.0
	4		54.6	7.5
	<b>Total privados rurales</b>			<b>49.9</b>

Fuente: ICFES (2011), “Examen de Estado de la Educación Media: Resultados del Período 2005-2010”.

Los datos de la Tabla 3.8 son muy coherentes con los que arroja el informe PISA de 2009. Los informes PISA han subrayado con coherencia que el contexto socioeconómico de los estudiantes y de los colegios ejerce una gran influencia en el desempeño escolar, aunque algunos países lograron reducir su impacto en el nivel de aprendizaje, y en todos los países algunas personas demuestran que es posible superar las barreras socioeconómicas. Colombia posee un perfil socioeconómico muy inferior a la media de los países miembros de la OCDE, lo cual explica parcialmente (nunca totalmente) la diferencia existente entre los resultados del informe PISA 2009 obtenidos en Colombia y los resultados medios de la OCDE. Brasil y México tienen perfiles socioeconómicos similares al de Colombia;

los estudiantes de Perú suelen ser ligeramente menos favorecidos, y los estudiantes de Panamá, Uruguay, Chile y Argentina son algo más favorecidos.

En todos los países miembros de la OCDE, un estudiante procedente de un contexto socioeconómico favorecido (entre los siete primeros) supera en competencia lectora a un estudiante procedente de un contexto medio por 38 puntos de diferencia, es decir, aproximadamente el equivalente a un año educativo. No obstante, independientemente de su propio contexto socioeconómico, los estudiantes matriculados en centros con alumnado favorecido socioeconómicamente suelen obtener mejores resultados que los matriculados en centros con compañeros menos favorecidos. Y, según el informe PISA de 2009, casi toda la variación en competencia de lectura explicada por la diferencia socioeconómica en Colombia se producía *entre* colegios y no *al interior* de los mismos. Por lo tanto, en Colombia es especialmente probable que el desempeño de un estudiante en particular se vea influido por el nivel promedio del grupo socioeconómico que predomina en su colegio y que determina la categoría socioeconómica del colegio; no obstante, los colegios Colombianos suelen ser relativamente homogéneos, al menos en cuanto a su composición socioeconómica.

La conclusión es que, aunque el colegio en el que han estudiado pueda tener un impacto significativo en el resultado de la prueba SABER 11, y por tanto en la preparación para la universidad, el factor más influyente es el nivel socioeconómico del colegio, y no el hecho de que éste sea privado o público, urbano o rural; sin embargo, en las dos categorías socioeconómicas más bajas, los colegios públicos de zonas urbanas parecen tener una ligera ventaja.

También cabe analizar si el factor del sexo afecta los resultados obtenidos en la prueba SABER 11. Según los datos del informe PISA de 2009 y del de TIMSS de 2007, de entre todos los países participantes, Colombia fue el que registró peores resultados de las chicas respecto a los de los chicos. ¿Qué muestra la prueba SABER 11? La Tabla 3.9 ilustra los resultados medios de las chicas y de los chicos en cada una de las dos pruebas anuales realizadas por el ICFES entre mediados de 2005 y mediados de 2010. En cada uno de las 10 pruebas mostradas, los chicos obtuvieron mejores resultados que las chicas. Las diferencias no son enormes, pero son asombrosamente constantes y corroboran los mensajes derivados de comparaciones internacionales según los cuales las chicas están desfavorecidas en el sistema colombiano de secundaria, hecho que resulta completamente evidente cuando se analizan los resultados en matemáticas. Esto hace aún más impactante la tasa de graduación de educación media de las chicas.

Tabla 3.9 Resultados en la pueba SABER 11 por sexo, 2005-2010

Fecha del test	Resultado medio en núcleo común, chicos	Resultado medio en núcleo común, chicas	Diferencia (chicos menos chicas)
2005-2	47.9	46.8	1.1
2006-1	48.1	46.7	1.4
2006-2	48.3	46.9	1.4
2007-1	47.5	47.1	0.4
2007-2	47.9	46.8	1.1
2008-1	48.1	47.1	1.0
2008-2	48.1	47.1	1.0
2009-1	48.0	47.0	1.0
2009-2	48.0	47.1	0.9
2010-1	49.9	49.0	0.8

Fuente: ICFES (2011), “Examen de Estado de la Educación Media: Resultados del Período 2005-2010”.

### Admisión en centros de educación superior y problemas de equidad emergentes

Como ya se ha mencionado, el número de estudiantes que se matriculan en la educación superior ha crecido de manera constante y se prevé que siga aumentando hacia un objetivo del 50% de participación en 2014. El gobierno colombiano confía en poder alcanzar este 50%, dadas las cifras de jóvenes que cumplen los requisitos para matricularse en la educación superior y aún no están accediendo a ella. Asimismo, confía en alcanzar el objetivo de aumentar la proporción de cupos TyT hasta el 45%, lo cual podría lograrse principalmente incrementando el número de alumnos matriculados en programas TyT del SENA. El equipo evaluador está satisfecho con esta cifra y considera que el 50% con una proporción de TyT del 45% supone un objetivo razonable de nivel de participación en la educación superior, y se ajusta adecuadamente a las necesidades económicas del país.

No está tan claro que el número de cupos de educación superior previstas para 2014 esté en línea con las cifras de aspiración y demanda de los estudiantes. ¿Adónde desean ir los estudiantes? ¿Están logrando acceder a los centros que prefieren? El equipo no tiene conocimiento de ningún estudio reciente que arroje datos al respecto; por tanto, cabe preguntarse qué podemos deducir de la tendencia de las solicitudes y admisiones. Desde luego, la Tabla 3.4 sugiere que los estudios universitarios registran la mayor proporción de solicitudes de matrícula, y esto es coherente con las

observaciones realizadas en las conversaciones del equipo con los estudiantes; sin embargo, anteriormente en este documento se han expresado dudas sobre la confiabilidad de las cifras, sobre todo porque es probable que los estudiantes que desean acceder a estudios universitarios soliciten admisión en más de una institución. Por otro lado, el SENA sí posee una demanda muy alta, en parte por la gratuidad de sus estudios.

Resulta muy difícil calcular con precisión los índices de solicitud y aceptación en Colombia, ya que cada institución decide y aplica sus propios criterios y procesos de admisión. No existe una gestión centralizada de la información sobre los acuerdos y criterios de acceso concretos de cada institución. Cada estudiante presenta solicitudes en una o más instituciones de educación superior a la(s) que desea acceder. No existe una fecha límite común para el envío de todas las solicitudes ni para que las universidades comuniquen a los estudiantes si han sido admitidos o no. Puede que los estudiantes presenten varias solicitudes; es probable que muchos lo hagan, especialmente en las áreas urbanas, donde que existen más opciones. Es muy posible que un estudiante sea aceptado por dos o más instituciones mientras que otro estudiante que presentó solicitud en las mismas instituciones sea rechazado porque no queden cupos libres.

En Colombia no existe una agencia central que procese todas las solicitudes, y que por tanto pueda recopilarlas y analizarlas, así como eliminar las admisiones duplicadas en beneficio de los demás estudiantes. Estas agencias han sido implementadas en otros países para la gestión de las solicitudes de matrícula universitaria. Gracias a ellas, a los estudiantes les resulta mucho más fácil y menos estresante el proceso de solicitar la matrícula en las universidades y obtener un cupo en una de ellas; además, ahorran trabajo administrativo a las instituciones de educación superior. En Reino Unido, por ejemplo, la amplia mayoría de las solicitudes de matrícula de los jóvenes para la educación superior se realizan mediante el Servicio de Admisión Universitario (UCAS, por sus siglas en inglés, *Universities and Colleges Admissions Service*). El UCAS invita a todos los jóvenes a rellenar un formulario en el que pueden mencionar seis instituciones de educación superior para las que desean presentar solicitud. A continuación, el UCAS transmite las solicitudes a las instituciones mencionadas, recibe sus ofertas o rechazos de cupo y se las remite a los estudiantes. También se encarga que cada estudiante escoja una oferta<sup>4</sup> y que todo cupo no deseado quede a disposición de los demás estudiantes. El proceso se realiza íntegramente por Internet y es muy eficiente. En Chile existe un sistema de información similar para los estudiantes que realizan el test de acceso a determinadas universidades públicas y privadas, la mayoría de las cuales forman parte del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

Las conversaciones del equipo evaluador con los actores clave, esencialmente con los grupos de estudiantes con los que se concertaron entrevistas en la misma institución visitada durante el trabajo de campo, sugieren que la universidad sigue siendo la opción preferida para la mayoría de los jóvenes, siempre que sus familias puedan permitirse pagar la matrícula y otros costos, o si prevén conseguir el apoyo financiero necesario por parte del ICETEX o la propia institución (véase el apartado “ayudas a los estudiantes” incluido más adelante). La universidad tiene el mayor prestigio y los que poseen el título de pregrado o superior obtienen unos ingresos notablemente más altos, en promedio, que los técnicos y tecnólogos. Además, en Colombia, al igual que en otros muchos países, los estudios vocacionales aún están por conseguir una valoración igual a la de la formación académica, desde el punto de vista de numerosos padres y estudiantes. Esto es desafortunado, dada la fuerte demanda empresarial de técnicos y tecnólogos profesionales, además del hecho de que, en algunas de las áreas de conocimiento de mayor prestigio, el número de egresados universitarios que salen al mercado excede el número de empleos de calidad disponibles para ellos (según los empresarios que hablaron con el equipo de análisis). Además, parece claro que en este sentido haría falta un mayor análisis, dado el compromiso de Colombia por expandir y desarrollar la educación en “ciclos propedéuticos”, que permiten a los jóvenes ascender en la escala de programas de creciente nivel, pasando por estudios técnicos profesionales y tecnológicos antes de avanzar a programas de pregrados profesionales. Ahora bien, según pudo saber el equipo de análisis, muy pocos estudiantes han logrado llegar a lo más alto de esta escala. La transición del título de tecnólogo a una titulación profesional aún puede ser difícil, entre otras cosas porque a menudo conlleva acceder a una institución de educación superior distinta cuyos criterios de acceso tal vez no encajen con los criterios de salida de la institución previa. Es importante que en el futuro se generen más ejemplos de éxito a la hora de ascender por la escala de ciclos propedéuticos, con el fin de animar a los estudiantes a escoger estudios TyT con la seguridad de que no son “callejones sin salida”.

Los jóvenes que deciden ir a la universidad suelen elegir universidades públicas antes que privadas porque las matrículas suelen ser más económicas; algunos estudiantes nos dijeron que habrían preferido universidades privadas de no haber sido por el mayor costo que conllevaban. Sin embargo, las matrículas que cobran las universidades públicas varían considerablemente, en función de la financiación altruista o, en su defecto, gubernamental. Los que carecen de los medios necesarios o, con menor frecuencia, los que no aspiran a la universidad, suelen querer ir al SENA. Esto se debe en parte a que los programas del SENA gozan de buena reputación entre los jóvenes. Sin embargo, el mayor atractivo del SENA es

que los programas son gratuitos. Por este motivo, los cupos del SENA no suelen cubrir el número de solicitudes, los requisitos de entrada pueden ser bastante exigentes y parece que están aumentando los estándares de acceso. Estudiantes cuyas solicitudes no habían sido aceptadas dijeron al equipo que, en su opinión, esto se debía a que los resultados que obtuvieron en la prueba SABER 11 no habían sido suficientes. Sin embargo, el SENA afirma que los resultados de la prueba SABER 11 no se tienen en cuenta cuando hay un exceso de solicitudes, sino que la admisión se basa en entrevistas y que en algunos casos, el SENA también gestiona sus propios tests. Lo que está claro es que en 2011 tan solo un 13% de los que solicitaron cupo en el SENA se matricularon posteriormente en programas de esta institución. El equipo también observó que algunos centros del SENA visitados durante el trabajo de campo ofrecían muy pocos programas de horario nocturno o vespertino; únicamente de horario diurno. En las áreas cubiertas por estos centros SENA, sus programas serían inaccesibles para muchos estudiantes con menos recursos que necesitan trabajar para pagarse sus gastos durante los estudios.

Las instituciones de TyT diferentes del SENA son la opción de menor prestigio entre los estudiantes. Las instituciones privadas carecen de subvención, por lo que necesitan cobrar tasas bastante altas. Incluso la subvención de las públicas es en ocasiones escasa o inexistente: el equipo visitó una institución a la cual la autoridad educativa regional había ofrecido elegir entre autofinanciarse o cerrar. La reputación de la calidad de estas instituciones varía bastante: en algunas, el equipo tuvo la impresión de que los estudiantes obtienen un escaso valor en relación con los precios de matrícula que pagan.

Surgen problemas de equidad en los casos en que determinados grupos tienen menos éxito que otros a la hora de competir por cupos en las instituciones que prefieren. Es muy difícil decir si estos problemas surgen en Colombia, y en qué medida, por los motivos ya explicados. La política de delegar completamente los criterios y procesos de admisión a las propias instituciones, sin ninguna supervisión ni recopilación centralizada de datos concretos, podría ser coherente con la forma en que los colombianos conciben la autonomía institucional, pero conlleva resultados desafortunados. Muchos de los estudiantes con los que se reunió el equipo evaluador durante las visitas habían solicitado cupos universitarios sin éxito. No parecían tener claro por qué habían sido rechazados ni cuáles eran los criterios de admisión; además, a menudo dudaban de que se hubieran respetado las reglas oficiales de admisión en cualquier caso. Estudiantes actuales y recientes parecían estar convencidos que “hay que ser de familia rica para entrar en la universidad”, y también que los candidatos de mayor nivel

económico, o aquellos cuyas familias tenían suficiente dinero para pagar las tasas de matrícula y/o disfrutaban de cierta influencia local, serían admitidos independientemente de los criterios.

Aunque no hay pruebas claras que las opiniones de estos estudiantes se ajustasen a la realidad, fueron respaldadas en cierto modo por una universidad pública visitada por el equipo. El nuevo rector explicó que, en el pasado, los políticos locales habían intervenido ampliamente a la hora de decidir las solicitudes que se aceptaban, con el fin de hacer favores a amigos o partidarios. La universidad había decidido que la única forma de evitarlo era delegar todo el proceso de admisión, desde los criterios de decisión hasta la tramitación de las solicitudes pasando por la elaboración de la lista de candidatos a los que se ofrecen cupos, a otra universidad pública, la Universidad Nacional de Bogotá.

El equipo tiene la impresión que, sea cual sea la verdad subyacente en relación con estas cuestiones, el nivel de desconfianza y sospecha de los estudiantes es un problema para Colombia. Si los estudiantes no poseen información clara, completa y precisa sobre los criterios de admisión de cada institución de educación superior, tomarán decisiones erróneas y sufrirán denegaciones y decepciones innecesarias. Si las instituciones que tienen acuerdos con el Ministerio y reciben financiación pública no aclaran y publican sus criterios, existe un problema de transparencia. Si los criterios publicados no están siendo respetados de forma rigurosa, o si se está admitiendo a estudiantes que no los cumplen a expensas de estudiantes que sí los cumplen, entonces surgen problemas graves de justicia, equidad y responsabilidad.

Por otro lado, el equipo considera que el gobierno colombiano debe recopilar más información sobre los acuerdos y criterios de admisión, sobre cómo funcionan y sobre las características personales de los candidatos aceptados y rechazados, con el fin de garantizar para sí mismo y para los jóvenes colombianos que este aspecto del sistema funciona de manera justa. La autonomía siempre debe ir acompañada de la obligación de explicar y justificar ante las partes interesadas las decisiones autónomas que se tomen.

El equipo de análisis ha valorado la cuestión de si sería aún más equitativo que todas las instituciones de educación superior acordaran, o se les exigiera, la adopción de un conjunto común de requisitos de admisión para cada nivel de programa (profesional técnico, tecnológico, grado, etc.). Esto se realiza en varios países, a menudo confiando en un examen nacional al terminar la secundaria (el *Abitur* en Alemania, el *Baccalauréat* en Francia, el *Leaving Certificate* en Irlanda) o en una prueba nacional de acceso a la universidad (Chile, China) o en ambos (España). Colombia ya tiene el SABER 11, que en efecto es un examen que se realiza al terminar la secundaria y que es obligatorio para los que desean acceder a la educación

superior. El ICFES afirmó al equipo que el 78% de las instituciones colombianas de educación superior emplean los resultados de la prueba SABER 11 como criterio de admisión, aunque la mayoría (el 72%) combina esta información con otros elementos como entrevistas individuales, los resultados de otros tests y el expediente académico.

Sería muy recomendable utilizar los resultados de la prueba SABER 11 de forma universal como único o principal criterio para la admisión en centros de educación superior, si no fuera por un motivo. En el Capítulo 5, Tabla 5.11, este informe presenta cifras sobre la confiabilidad de los actuales tests de competencias SABER 11. La confiabilidad media es bastante baja para un examen oficial, y, en opinión del experto en evaluación del equipo, es demasiado baja para resultar confiable en una situación en la que hay tanto en juego, como es la decisión entre aceptar o rechazar a un estudiante cuyo resultado está unos pocos puntos por encima o por debajo del resultado mínimo exigido por la institución en cuestión. Por lo tanto, las instituciones de educación superior que complementan la prueba SABER 11 con otros criterios podrían acertar al hacerlo, siempre que sus otros criterios contribuyan a la confiabilidad general del proceso de selección. Por supuesto, el equipo de análisis no afirma que los niveles de confiabilidad sean tan bajos que el SABER 11 no deba usarse en absoluto en el proceso de admisión; es muy probable que los exámenes de ingreso empleados en otros países, y los otros tests utilizados en paralelo por algunas instituciones colombianas, sean aún menos confiables. De hecho, en opinión del equipo, convendría que todas las instituciones de educación superior empleasen los resultados del SABER 11 en el proceso de admisión, dado que se trata del único test objetivo realizado por todos los estudiantes. Por añadidura, actualmente el ICFES está rediseñando la prueba SABER 11 con el fin de que mejore su nivel promedio de confiabilidad. Cuando estén preparados los nuevos tests y se compruebe que su nivel de confiabilidad es suficiente, debería reconsiderarse la posibilidad de convertirlos en la base para un sistema común de admisión.

### **Acceso y equidad en relación con el ingreso familiar**

El gobierno de Colombia concede especial importancia al hecho que los jóvenes procedentes de diferentes contextos socioeconómicos deberían disponer de iguales oportunidades de acceder a la educación superior. Los jóvenes con los que se entrevistó el equipo en Colombia también estaban convencidos que los estudiantes de distintos niveles económicos deberían tener las mismas oportunidades. No obstante, el análisis de la participación en la educación superior por estatus socioeconómico no es nada sencillo. Existen tres maneras distintas de analizar el estatus socioeconómico de las familias de los estudiantes que se emplean habitualmente en contextos

educativos de Colombia: los Estratos, el SISBEN y los múltiplos del salario mínimo; todos ellos presentan inconvenientes. El Anexo incluido al final de este capítulo explica todos los problemas técnicos que conlleva la medición del estatus socioeconómico en Colombia y cuáles son estos inconvenientes. Más adelante se ofrece un breve resumen.

Los estratos son las categorías empleadas en el sistema de estratificación socioeconómica de Colombia, que clasifica la vivienda en función de sus características físicas y de su entorno, con el fin de aplicar distintos precios por los servicios públicos y conceder ayudas a las zonas más pobres. Las viviendas se clasifican en uno de los seis estratos, donde el estrato 1 es el más pobre. Sin embargo, estudios del Banco Mundial y del gobierno colombiano sugieren que este sistema de clasificación ya no corresponde muy bien a la distribución de los ingresos. Aproximadamente el 90% de los colombianos pertenece a los estratos 1, 2 o 3, y algunas familias más bien acomodadas se clasifican en uno de dichos estratos.

La Tabla 3.10 muestra la relación entre los estratos y los deciles. El porcentaje de cada columna se refiere a la parte de la población del estrato que pertenece a cada decil de renta. Por ejemplo, de entre los que tienen viviendas del estrato 2, el 13.5% está en el decil de renta 7, el 14.1% en el decil 8, el 13.4% en el decil 9 y el 8.4% en el decil 10. Por tanto, en total cerca del 50% de las personas pertenecientes a la segunda categoría de vivienda más pobre está en los cuatro deciles de renta más altos. Esto muestra que el uso de los estratos como criterio de selección clave no siempre es una manera sólida de seleccionar a los beneficiarios potenciales y mejorar el nivel de equidad.

Tabla 3.10 **Relación entre estratos y deciles de ingreso, 2010 (%)**

Deciles	Estratos					
	1	2	3	4	5	6
1	10.7	4.6	1.8	1.0	1.0	1.2
2	12.8	5.4	1.7	0.4	0.2	0.1
3	13.7	7.6	2.9	0.9	0.6	0.3
4	13.8	9.3	4.5	1.4	0.7	0.5
5	12.7	10.9	6.6	2.1	0.8	0.5
6	11.4	12.8	9.2	3.6	1.9	0.9
7	9.5	13.5	12.1	5.7	2.3	1.4
8	7.4	14.1	16.4	10.5	6.2	3.4
9	5.4	13.4	21.7	20.5	14.5	9.2
10	2.6	8.4	23.1	53.9	71.9	82.5
<b>Total</b>	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Encuesta de hogares realizada en 2010 por el Departamento Administrativo Nacional de Colombia (DANE).

A la hora de determinar el estatus socioeconómico del candidato para decidir si opta o no por el crédito que otorga el ACCES como ayuda, el ICETEX se basa en el sistema de Estratos. En cifras absolutas el ICETEX proporciona la mayoría de los créditos a los estudiantes del estrato 2 seguidos de los del estrato 1. Los créditos a los estudiantes de los estratos 4, 5 y 6 suponen menos del 7% del total de los préstamos.<sup>5</sup> Sin embargo, para decidir si se financian también sus gastos de manutención y/o si se cancela el 25% del montante del crédito en el momento de la graduación, el ICETEX utiliza el segundo sistema de clasificación socioeconómica: el SISBEN.

El SISBEN es un instrumento gubernamental que sirve para determinar si los estudiantes pueden optar a programas sociales, en función de indicadores de nivel socioeconómico. Los estudiantes pertenecientes a familias con un nivel 1 o 2 del SISBEN se consideran los menos favorecidos, aunque, en algunos casos, los de nivel 3 también optan a programas sociales. Las versiones del SISBEN empleadas hasta finales de 2011 han presentado inconvenientes similares a los de los estratos. La última versión, el SISBEN III, comenzará a aplicarse en 2012. Está previsto que suponga una notable mejora respecto a las versiones anteriores, pero solo el tiempo y la práctica lo dirán.

El tercer sistema de clasificación se basa en la renta familiar total expresada en múltiplos del salario mínimo colombiano. Se utiliza, como ya se ha mencionado, en los análisis del SPADIES para determinar las causas de la deserción académica. Aunque este sistema puede discernir con razonable eficiencia entre el 50% inferior de la población (0-2 veces el salario mínimo), el siguiente 40% (3-5 veces el salario mínimo) y el 10% superior, es necesario realizar una profunda conversión de estos datos para que sean comparables con los quintiles o deciles de renta que suelen utilizarse en otros países. El salario mínimo aumenta más que la inflación año a año. Además, los datos no tienen en cuenta las diferencias relativas al tamaño de la unidad familiar. Este factor puede tener un fuerte impacto en la renta per cápita, los cuales constituyen una medida mejor para determinar el estatus socioeconómico.

El Banco Mundial utiliza una base de datos llamada SEDLAC que permite que los datos de renta procedentes de todas las encuestas sobre las familias de Latinoamérica sean más claros y comparables. Los datos del SEDLAC colombiano proceden de las encuestas sobre las familias que el DANE realiza de forma periódica. Los datos del SEDLAC ponderan el ingreso con el tamaño de la unidad familiar, teniendo en cuenta dos hechos: por un lado, las unidades familiares de mayor tamaño pueden beneficiarse de economías de escala; por otro, los niños menores de 14 años requieren menos ingresos para un mantener un determinado nivel de vida.

Los Tablas 3.11, 3.12 y 3.13 presentan información del SEDLAC sobre la matrícula neta en educación superior por quintil de renta ponderada, para Colombia y un grupo de países latinoamericanos de referencia. Las cifras totales netas de matrícula en educación superior (expresadas en porcentajes) son más bajas en cualquier año que las cifras totales brutas de matrícula en educación superior mencionadas en cualquier otra parte de este informe, ya que han sido recopiladas sobre una base distinta. La tasa de cobertura bruta en Colombia (37.1% en 2010) se calcula dividiendo el número total de matriculados en educación superior, independientemente de su edad, entre la población en edad de cursar estudios de educación superior; es decir, la población perteneciente al grupo de edad de los cinco años posteriores a la edad de finalización de la secundaria. La tasa de cobertura neta en Colombia a efectos del SEDLAC (23.1% en 2010) se calcula preguntando a todos los jóvenes de entre 18 y 24 años en las encuestas sobre las familias si actualmente estudian en una institución de educación superior, y dividiendo el número de los que responden afirmativamente entre el número total de jóvenes encuestados de 18-24 años, aplicando la ponderación adecuada para extrapolar los datos de la encuesta al conjunto de la población.

**Tabla 3.11 Cobertura neta en la educación superior por quintiles de ingreso equivalente, 2001-2010**

Colombia	Quintiles de ingreso equivalente (% de cobertura neta)					Total
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	
2001	7.9	6.2	7.8	14.4	40.6	16.6
2002	8.5	5.5	8.7	13.3	41.9	16.4
2003	8.6	6.5	9.2	16.2	40.5	17.9
2004	7.1	6.7	9.3	17.3	43.9	18.5
2005	6.6	7.0	10.3	19.1	46.4	18.9
2006	9.6	8.8	12.5	21.6	44.7	19.5
2007	9.5	10.9	14.8	25.1	50.0	22.1
2008	9.0	12.0	16.4	25.8	50.6	23.2
2009	9.7	10.8	17.5	25.5	50.0	22.8
2010	9.5	11.5	16.7	26.5	52.0	23.1

Fuente: SEDLAC (CEDLAS y el Banco Mundial).

La Tabla 3.11 muestra que en Colombia, en 2010, el 9.5 % de los jóvenes de entre 18 y 24 años perteneciente a la quinta parte más pobre de la población estaba en la educación superior. Esta cifra es significativamente más alta que el 7.9% registrado en 2001, pero la mayoría del crecimiento de la participación en la educación superior de este quintil parece haberse producido entre 2001 y 2006. Desde entonces, el porcentaje ha permanecido prácticamente inmóvil, aunque hay fluctuaciones entre año y año. Sin embargo, el 40.6% de los jóvenes de entre 18 y 24 años perteneciente a la

quinta parte más rica de la población estaba en la educación superior en 2001, y en 2010 su participación había subido hasta el 52%. Por tanto, la participación de la quinta parte más rica ha aumentado en un 28% a lo largo de este periodo, mientras que la participación de la quinta parte más pobre ha crecido menos, un 20%. Si se tienen en cuenta únicamente las posiciones de los más ricos y de los más pobres, parece que, aunque los beneficios que conlleva crear más cupos en el sistema han llegado a beneficiar a los más pobres, la diferencia de participación relativa al ingreso en todo caso se ha ampliado. Sin embargo, esta conclusión podría ser arriesgada, ya que si (según parece probable) los estudiantes de las familias ricas tienen más probabilidades de acceder a estudios de pregrado que los de familias pobres, entonces los estudiantes acomodados tienen mayores posibilidades de ser considerados estudiantes de educación superior por las encuestas sobre las familias, debido sencillamente a que los programas de pregrado duran más tiempo que otros programas de educación superior.

Existen más signos positivos de progreso en la columna del Q2, correspondiente al segundo quintil más pobre. Allí prácticamente se ha doblado la participación, que ha crecido del 6.2% al 11.5% a lo largo de este periodo. Y en el Q3 la participación ha crecido hasta más del doble del valor inicial: ha pasado del 7.8% al 16.7%. La participación en el Q4 casi se ha duplicado, pues ha crecido del 14.4% al 26.5%. Por tanto, mientras que en 2001 el Q5 tuvo un porcentaje casi tres veces superior al del Q4, en 2010 el porcentaje del Q5 era menos del doble del correspondiente al Q4. El Q5 ya no domina la educación superior, y los colombianos con ingresos medios son los más beneficiados por la expansión de este ciclo educativo.

Este análisis se ve reforzado por la Tabla 3.12, en el que se muestra el porcentaje correspondiente a cada quintil del pastel completo de la educación superior. La Tabla 3.12 muestra claramente que, entre 2001 y 2010, el porcentaje de matrícula del Q1 bajó del 10.3% al 8.2%, los porcentajes del Q2, Q3 y Q4 crecieron, mientras que el porcentaje del Q5 cayó del 52.8% al 44.7%. Y, mientras que al principio del periodo el porcentaje del Q5 era casi tres veces superior al del Q4, en 2010 el porcentaje del Q5 era menos del doble que el del Q4.

La Tabla 3.13 muestra que, en 2009, los niveles de equidad de Colombia estaban aproximadamente en la mitad de la clasificación de Latinoamérica. El índice de participación de Colombia para los estudiantes del Q1 (el quintil más pobre) era superior a los índices de Brasil, Costa Rica, Perú y Uruguay; pero inferior a los de Argentina, Chile, Ecuador y México. En Colombia, la diferencia entre los índices de participación del Q5 y el Q1 era inferior a la de Brasil, Costa Rica, Panamá y Uruguay, y los otros cinco países tenían tasas de participación del Q5 inferiores a las de Colombia.

**Tabla 3.12 Porcentaje de cobertura neta en educación superior en cada quintil de ingreso equivalente**

Año	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total
2001	10.3	8.1	10.1	18.7	52.8	100
2002	10.8	7.1	11.1	17.1	53.8	100
2003	10.6	8.1	11.3	20.1	50.0	100
2004	8.4	8.0	11.1	20.5	52.0	100
2005	7.4	7.8	11.5	21.4	51.9	100
2006	9.9	9.0	12.8	22.2	46.0	100
2007	8.6	9.9	13.4	22.8	45.3	100
2008	7.9	10.5	14.4	22.7	44.5	100
2009	8.6	9.5	15.4	22.5	44.0	100
2010	8.2	9.9	14.4	22.8	44.7	100

*Nota:* Los cálculos se basan en quintiles equivalentes al 20% de la población, lo cual no tiene por qué ser el caso de la población de jóvenes de entre 18 y 24 años, pero esto no debería alterar los resultados significativamente.

*Fuente:* Cálculos de los autores basados en SEDLAC (CEDLAS y el Banco Mundial).

**Tabla 3.13 Cobertura neta en educación superior por quintiles de ingreso equivalente en 2009, comparaciones internacionales**

País	Quintiles de ingreso equivalente (% de matrícula neta)					Total
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	
Argentina	15.9	21.5	28.1	41.7	52.8	30.0
Brasil	3.3	5.1	9.7	20.4	48.8	16.3
Chile	17.1	21.9	25.7	35.0	59.2	30.6
Colombia	9.7	10.8	17.5	25.5	50.0	22.8
Costa Rica	5.2	7.5	11.7	21.2	47.0	17.8
Ecuador	12.1	15.9	18.3	25.8	47.3	24.6
México	15.6	14.3	16.3	22.5	44.0	22.5
Panamá	4.4	8.1	11.4	22.2	41.1	16.8
Perú	8.5	16.1	24.9	36.1	56.0	28.5
Uruguay	3.2	8.0	15.5	28.1	50.9	18.8

*Nota:* Los datos de México corresponden a 2008.

*Fuente:* SEDLAC (CEDLAS y el Banco Mundial).

La Tabla 3.14, en el que se comparan las proporciones de cobertura en educación superior por quintiles, muestra de nuevo a Colombia aproximadamente en la mitad de la clasificación. La quinta parte más rica de la población colombiana tiene un porcentaje menor de cobertura en educación superior que el de Brasil, Costa Rica, Panamá y Uruguay, y el porcentaje de la quinta parte más pobre es superior al de Brasil, Costa Rica, Panamá, Perú y Uruguay.

**Tabla 3.14 Porcentaje de cobertura neta en educación superior en cada quintil de ingreso equivalente (%) en 2009, comparaciones internacionales**

País	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Total
Argentina	10.0	13.4	17.5	26.1	33.0	100
Brasil	3.8	5.8	11.1	23.4	55.9	100
Chile	10.8	13.8	16.2	22.0	37.2	100
Colombia	8.6	9.5	15.4	22.5	44.0	100
Costa Rica	5.7	8.1	12.6	22.8	50.8	100
Ecuador	10.1	13.3	15.3	21.6	39.6	100
México	13.8	12.7	14.5	20.0	39.1	100
Panamá	5.1	9.3	13.1	25.4	47.1	100
Perú	6.0	11.3	17.6	25.5	39.6	100
Uruguay	3.0	7.6	14.7	26.6	48.2	100

*Nota:* Los datos de México corresponden a 2008.

*Fuente:* SEDLAC (CEDLAS y el Banco Mundial).

No obstante, debe llevarse a la conclusión general de que el acceso a la educación superior sigue lejos de ser equitativa entre quintiles de ingreso, y que Colombia tiene mucho trabajo por delante para que los estudiantes de los grupos de menores ingresos tengan las mismas oportunidades en la educación superior que los estudiantes del Q5 o incluso del Q4. Para ello, en parte se trata de conseguir una mejor preparación para la universidad entre los estudiantes pertenecientes a las familias más pobres, tal y como hemos comentado, y en parte se trata de facilitar ayuda financiera a esos estudiantes a para que puedan cursar estos estudios.

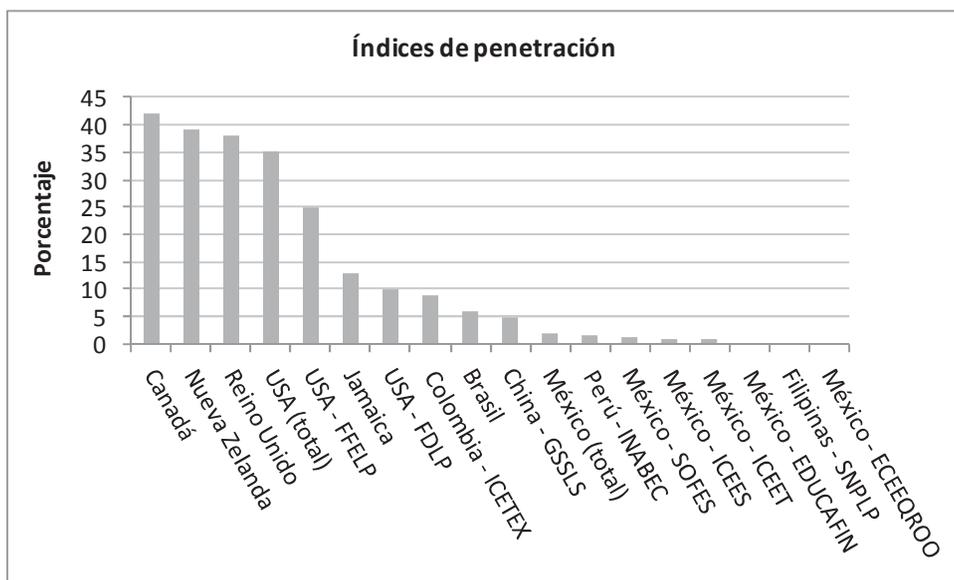
## Equidad en el sistema de ayudas a los estudiantes

Para que la educación sea accesible a los estudiantes con menores ingresos, cuyas familias no pueden costear por sí solas las tasas de matrícula y la manutención, deben ofrecerse otras fuentes de ayudas a los estudiantes. El gobierno colombiano reconoció esto al crear el Instituto Colombiano de Crédito Educativo, ICETEX. El ICETEX ofrece créditos educativos para los estudiantes matriculados en programas técnicos, tecnológicos, de pregrado o de posgrado en instituciones de educación superior nacionales o internacionales. El Instituto también gestiona becas nacionales e internacionales financiadas por organizaciones públicas y privadas. Colombia fue pionera en este ámbito, no solo en Latinoamérica sino a escala internacional, ya que el ICETEX fue creado en 1950 como primera institución del mundo de este tipo.

En 2002, cuando la tasa de cobertura bruta en educación superior fue del 24%, solo el 9% de la población estudiantil objetivo tuvo acceso a créditos educativos (la población objetivo excluye a los estudiantes del SENA, a los estudiantes de universidades públicas que pagan menos de un salario mínimo y a los estudiantes de universidades privadas pertenecientes a los estratos 5 y 6). El mismo año en que el gobierno lanzó su plan para extender y mejorar la educación (la Revolución Educativa), se pidió al ICETEX que implementara un programa rediseñado de ayudas al estudiante, llamado Acceso con Calidad a la Educación Superior (ACCES). Los ambiciosos objetivos del programa ACCES son aumentar el acceso equitativo a la educación superior en Colombia, mejorar la eficiencia del sistema y contribuir a la mejora de su calidad y relevancia. Entre 2002 y 2011, el número total de créditos educativos del ICETEX (nuevos y renovados) aumentó de 53 969 a 155 199. Como consecuencia de ello, en 2010 la proporción de beneficiarios de créditos en la población estudiantil objetivo había subido al 20%.<sup>6</sup>

Gracias al ICETEX, probablemente Colombia ha logrado el porcentaje más alto de estudiantes que se benefician de un crédito, entendido como porcentaje del total de población matriculada en Latinoamérica. El Gráfico 3.1 indica que el máximo logrado por otros países de la región es aproximadamente el 10%. El ACCES proporciona créditos subvencionados a estudiantes procedentes de contextos desfavorecidos (grupos de renta baja, población urbana y rural marginada, grupos en situación de desplazamiento forzado, indígenas, afrocolombianos, estudiantes con alguna discapacidad, etc.). De hecho, los créditos son un híbrido de crédito puro y beca, donde la proporción de la beca depende del nivel de ingresos del beneficiario. Por añadidura, el ICETEX condona el 100% del crédito a los estudiantes considerados del grupo más pobre que logran excelentes resultados en la prueba SABER PRO.

**Gráfico 3.1 Proporción de estudiantes que se benefician de un crédito en los países seleccionados**



*Nota:* Este gráfico muestra el número de estudiantes que se benefician de créditos educativos en el último año, expresado como porcentaje de la población total de estudiantes matriculados en la educación superior. Datos para Colombia en 2006.

*Fuente:* Domenec Ruiz Devesa y Andreas Blom (2007). Basado en: SOFES (2006); ICEES (2006); ICETEX (2006); INABEC (2006); Suzuki, Blom, y Yammal (2006) para el ICEET, ICEEQROO y Educafin en México; Kingdom Student Loans Company Limited (2005); Canada Student Loans Program (2004); New Zealand Student Loan Scheme (2006); sitio web de US Office of Post-Secondary Education (2006) para los Estados Unidos; Kitaev *et al.* (2003) para Filipinas; Shen y Li (2006) para China; Banco Mundial (2002) para Jamaica; y el sitio web EdStats del Banco Mundial (2006) para la matrícula nacional en educación superior.

Para determinar si un estudiante cumple los requisitos del ACCES, se aplican criterios que tienen en cuenta las circunstancias financieras del estudiante, la institución de educación superior elegida (las instituciones acreditadas tienen prioridad) y, en el caso de los estudiantes de primer curso, su desempeño académico medido por la prueba SABER 11; los estudiantes en segundo semestre o posterior deben tener una nota promedio de al menos 3.4/5.0 en el semestre anterior a la solicitud del crédito. Como ya se ha mencionado, la determinación de las circunstancias financieras se basa en el sistema de estratos. Además, hasta 2011, los beneficiarios de créditos pertenecientes a familias de los niveles 1 y 2 del SISBEN cumplían los requisitos de la ayuda para la manutención y para una cancelación del 25%

del importe del crédito en el momento de la graduación. A partir de 2012, cuando entre en funcionamiento el SISBEN III, la posibilidad de optar a esta otra ayuda se decidirá aplicando diversos límites en función de la ubicación geográfica.

De los 124 531 beneficiarios de créditos ACCESS entre 2008 y 2011, el 97.1% pertenecía a familias de los estratos 1, 2 y 3; concretamente, el 33% era del estrato 1 y el 51.7%, del estrato 2 (ICETEX/Banco Mundial, 2011). Las cifras equivalentes para la el grupo de población de entre 17 y 21 años son: el 93% para los estratos 1, 2 y 3; el 32.1% para el estrato 1; y el 42.3% para el estrato 2. El tipo de institución de educación superior también afecta al importe del crédito, ya que el ICETEX paga hasta el 100% de los valores de matrícula en institutos técnicos y tecnológicos, pero solo hasta el 75% de los valores de matrícula en las universidades (sujeto a un tope por el cual el crédito es inferior al 75% para la Universidad de Los Andes, que es la más cara de Colombia, y una o dos universidades más). La Tabla 3.15 resume las diversas permutaciones de ayuda disponibles.

**Tabla 3.15 Tipos de interés para créditos ACCES y otras condiciones crediticias, mayo de 2011**

Características de los estudiantes		Tipos de interés		Otras condiciones crediticias del ACCES		
Estrato	SISBEN 1 o 2	Estudio y periodo de gracia	Periodo de amortización	% de tasas cubierto	Ayuda para la manutención	Cancelación del 25% del importe del crédito en el momento de la graduación
<b>Estudiantes TyT</b>						
1,2,3	Sí	4%	8%	100%	Sí	Yes
1,2,3	No	4%	8%	100%	No	No
4,5,6	No	8%	8%	100%	No	No
<b>Estudiantes universitarios</b>						
1,2,3	Sí	4%	12%	75%	Sí	Yes
1,2,3	No	4%	12%	75%	No	No
4,5,6	No	8%	12%	75%	No	No

*Nota:* La introducción del SISBEN III en 2012 conllevará cambios en las condiciones para optar al crédito en las dos últimas columnas.

*Fuente:* ICETEX/World Bank (2011), *ACCES Loans: the Path to Equitable Access to Tertiary Education in Colombia*, ICETEX/Banco Mundial.

La mayoría de los créditos se concede a estudiantes de pregrado de Colombia, pero el ICETEX también financia a estudiantes de posgrado (4 436 créditos en 2010) y los estudios en el extranjero (1 758 créditos en 2010), lo cual representa un 14% de los nuevos créditos concedidos en 2010. La Tabla 3.16 muestra la distribución de los beneficiarios por tipo de institución y programa. En 2012, casi el 80% de los recursos se destinó a financiar estudios universitarios de grado, y considerablemente menos (el 13.4%) a financiar estudios TyT. Esto se debe en parte al costo relativamente inferior de este tipo de estudio: si bien se conceden menos de una sexta parte de los recursos totales (el 13.4%) a estudiantes de TyT, estos estudiantes reciben cerca de un tercio (aproximadamente el 30%) de todos los créditos.

Además de ayudar a jóvenes a acceder a unos estudios de educación superior que de otro modo no podrían costearse, los créditos del ICETEX también contribuyen a reducir los índices de deserción de los beneficiarios, tal y como se muestra en el siguiente apartado.

**Tabla 3.16 Distribución de los beneficiarios por tipo de institución y nivel de programa (2010)**

Tipo de institución	Número de beneficiarios	Distribución de los beneficiarios (%)	Importe total de los créditos (miles de USD) <sup>1</sup>	Distribución de los recursos (%)
Universidad	207 074	72.4%	868.2	79.9%
Tecnológico	44 854	15.7%	127.3	11.7%
Profesional Técnico	14 075	4.9%	18.5	1.7%
Especialización	11 615	4.1%	38.8	3.6%
Posgrado	8 224	2.9%	31.9	2.9%
Doctorado	246	0.1%	1.5	0.1%
Formación docente	56	0.0%	0.3	0.0%

Nota (1): Tasa de cambio USD del 2 de abril de 2012: COP 1 792/USD.

Fuente: ICETEX, 2011.

El equipo de análisis valora muy positivamente el sistema del ICETEX, que goza de una buena reputación de liderazgo internacional en el ámbito de los créditos educativos. Sus objetivos son de una enorme solidez, ha contribuido de manera muy notable al acceso y a la equidad y el programa se ejecuta con gran eficiencia, mayoritariamente por Internet: los costos administrativos cayeron del 12% en 2002 al 5.2% en 2010 (Econometría, 2010).

El equipo de revisión tiene cuatro preocupaciones. La primera preocupación se relaciona con la política de ICETEX de basar la comprobación de los medios económicos para determinar la elegibilidad para un crédito sólo en los estratos, un instrumento de selección que ocasiona inclusiones erróneas. Como se explicó en el Anexo del Capítulo 3, el sistema de estratos tiene defectos cuando se usa como indicador de ingresos. ICETEX da prioridad a todas las familias de los estratos 1, 2 y 3 como económicamente necesitadas, pero, como ya se dijo, estos tres estratos cubren el 90% de la población de Colombia. ICETEX proporciona la mayor parte de su ayuda financiera a estudiantes del estrato 2 (el segundo más bajo de 6), pero, como mostró la Tabla 3.10, casi la mitad de los del estrato 2 están en familias cuyos ingresos las sitúan en los cuatro mayores deciles de ingresos. Esto significa que (i) el principal mecanismo de atribución de crédito de ICETEX se podría mejorar; (ii) algunos de los recursos públicos concedidos a ICETEX para ayudar a los estudiantes más pobres que de otra manera no podrían tener acceso a la educación superior para cumplir un objetivo de equidad están siendo atribuidos a estudiantes cuyas familias podrían permitirse pagar<sup>7</sup>; y (iii) por consiguiente (puesto que solo una fracción de aquellos que piden crédito lo obtienen), estos recursos no estarían disponibles para algunos de los estudiantes más pobres que los necesitan, por lo que estos estudiantes probablemente se quedarían fuera de la educación superior. Otra preocupación es el hecho que los estudiantes de los estratos 1, 2 y 3 reciben todas las mismas condiciones de préstamo, a pesar que en el 2010, el 44.8% de los hogares del estrato 3 pertenecían a los deciles de ingresos 9 y 10, comparado a sólo el 8% de los hogares del estrato 1. Se recomienda que instituciones nacionales relevantes, como DNP e ICETEX elaboren un sistema de selección mejor. Como muestra el Anexo del Capítulo 3, para evaluar las necesidades de la educación superior hay distintos instrumentos que ofrecen ventajas y/o carencias diferentes. Es complicado determinar si el mejor sistema vendrá de la combinación de algunos instrumentos existentes o de la creación de un sistema nuevo, para evaluar las necesidades de la educación superior. Lo que está claro es que se necesita un instrumento de evaluación de necesidades más exacto.

Una segunda preocupación relacionada es que aunque ICETEX haya aumentado sus recursos, estos siguen siendo insuficientes para ayudar a todos los estudiantes que buscan su ayuda y son, en principio, elegibles. Las cifras en el sitio web SPADIES parecen mostrar que el porcentaje de estudiantes matriculados con apoyo de ICETEX alcanzó su punto máximo el primer semestre de 2008 y ha ido disminuyendo desde entonces (aunque pueden faltar algunas inscripciones en las cifras registradas a partir del segundo semestre de 2009 en adelante). Esto sugiere que aunque hayan aumentado los recursos de ICETEX, la demanda de estos recursos aumenta a un ritmo aún mayor. Además, si bien se espera un aumento adicional del

presupuesto, en apoyo del plan del gobierno de acercar al 50% la participación en la educación superior para el 2014, es probable que el dinero suplementario no permita a ICETEX ayudar a todos aquellos estudiantes que podrían beneficiarse de la educación superior pero no pueden permitírselo sin un préstamo. Partiendo del hecho que no puede satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, ICETEX actualmente raciona su apoyo concentrándolo en los estudiantes necesitados con los mejores resultados académicos (según sus resultados en SABER 11 y sus notas obtenidas en el colegio). Pero puesto que los estudiantes con mejores resultados suelen ser aquellos con mayores ventajas socioeconómicas, este sistema podría mejorar para maximizar la equidad. Por lo tanto sería deseable crear opciones para los estudiantes más necesitados económicamente (entre aquellos que tienen los criterios de elegibilidad básicos, pero sin fundamentarse únicamente en su trayectoria académica) para mejorar la equidad.

El tercer motivo de preocupación está relacionado con la amortización y posible impago de los créditos del ICETEX. En los últimos años, el ICETEX ha realizado un progreso significativo en la reducción de la incidencia del impago. La proporción de créditos vencidos y no pagados se redujo del 21.6% en 2007 al 12.8% en 2009. Esta reducción es significativa dado el mandato de ICETEX de prestar a un conjunto de solicitantes de crédito de riesgo: los estudiantes necesitados que no tienen acceso a préstamos de otras fuentes (como bancos privados) y con pocos o ningún activo para garantizar su deuda. No obstante, para graduados con las oportunidades de ingresos más bajas y/o que se ven afectados negativamente por los periodos cíclicos de recesión económica en Colombia, la carga que supone la amortización del crédito a veces puede ser excesiva. Los debates que han tenido lugar últimamente en la prensa colombiana pusieron de relieve esta preocupante cuestión. ICETEX ha reaccionado recientemente creando nuevas opciones de reembolso para los beneficiarios de los créditos, como se menciona más abajo.

El cuarto y último motivo de preocupación va ligado al hecho de que en Colombia los mecanismos de aseguramiento de la calidad son de carácter voluntario y tal vez no están tan extendidos ni tienen tanto alcance como podría esperarse tras casi veinte años de esfuerzos para la acreditación (véanse los Capítulos 4 y 5). Actualmente, solo el 62% de los beneficiarios de los créditos del ICETEX cursan estudios en instituciones con acreditación de muy alta calidad. Esto hace que una proporción significativa de beneficiarios estudie en instituciones cuyos estándares educativos podrían dejar que desear; en estos casos, es posible que no se cumplan plenamente los objetivos de acceso y equidad, y aumenta el riesgo de que beneficiarios del ICETEX abandonen los estudios. El ICETEX es consciente de este reto y ha realizado un esfuerzo consciente por tener en cuenta la calidad de las

instituciones candidatas en la metodología de puntuación. Esto hace que sea aún más urgente que el Ministerio aborde esta cuestión de la calidad de las instituciones de educación superior no acreditadas.

## Deserción

En Colombia existe una comprensible preocupación acerca de las altas tasas de deserción de la educación superior en los últimos años, mostradas en la Tabla 3.17. La deserción es un problema tanto de eficiencia como de equidad. Es claramente ineficiente que un número significativo de jóvenes que inician estudios superiores no consigan completarlos: se malgasta la mayoría del dinero invertido en ayudar a estudiantes en programas no completados y no se satisfacen las necesidades económicas de Colombia de mano de obra cualificada. Sin embargo, el gobierno colombiano parece estar al menos igual de preocupado por las implicaciones que las altas tasas de deserción tienen en el acceso y la equidad, y por el hecho que no se cumplan las aspiraciones de tantos estudiantes de conseguir una vida mejor tras obtener un título. Está claro que surgen problemas de equidad cuando determinados grupos de la sociedad colombiana sufren periódicamente una mayor deserción académica o necesitan más tiempo para completar sus programas que otros. Es especialmente preocupante que el aumento de la equidad obtenido al ampliar la cobertura y al permitir que se matriculen más estudiantes procedentes de contextos menos favorecidos se vea mitigado por una mayor deserción entre los mismos grupos de estudiantes que la expansión pretende atraer al sistema por primera vez.

Las tasas por cohortes que se muestran en la Tabla 3.17 miden la proporción de estudiantes que acceden al primer curso de los estudios pero después los abandonan (antes del décimo semestre en el caso de los estudios de grado y antes del sexto semestre para los estudios tecnológicos y técnicos profesionales). Según entiende el equipo, la tasa anual de deserción analiza la proporción de estudiantes que llevan un retraso de dos semestres: se clasifican como deserciones un año después. Los índices anuales superaban el 15% en 2004 y bajaron al 10.7% en 2007; pero desde entonces han aumentado. Las tasas de deserción por cohorte parecen avanzar en la misma dirección que las tasas anuales, pero con un año de desfase; bajaron hasta 2008 y desde entonces han vuelto a subir ligeramente. El Gobierno confía en bajar la tasa anual al 9% en 2014.

Será difícil lograr esto, pero resulta crucial para que el sistema de educación superior pueda ganar en equidad. Tal y como queda claro gracias a la valiosa información del sitio web del SPADIES (sistema nacional de información específicamente diseñado para hacer un seguimiento de la deserción y ayudar a identificar sus causas), las tasas de deserción varían

concretamente en función de las características de los estudiantes, el nivel de estudios y el tipo de institución, y los índices de deserción más altos se asocian con los tipos de estudiantes y programas que más relevancia cobrarán en el sistema al aumentarse la tasa de cobertura hacia el 50%.

**Tabla 3.17 Tasas de deserción por curso y cohortes, 2002-2011**

Año	Tasa de deserción por cohorte	Tasa de deserción por año
2002	52.6	Sin datos
2003	51.6	Sin datos
2004	48.4	15.8
2005	48.3	13.1
2006	47.8	11.5
2007	46.4	10.7
2008	44.9	12.1
2009	45.3	12.4
2010	45.4	12.9
2011	45.3	11.8
<b>Objetivos para 2014</b>		<b>9.0</b>

*Fuente:* MEN, SPADIES, <http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies>.

La información publicada en el sitio web del SPADIES en noviembre de 2011 mostraba específicamente que:

- La mayor tasa de deserción se produce en los estudios superiores de nivel más bajo. Al final del 6° semestre, cuando se midió la deserción de los estudios TyT, el 59.6% de los alumnos de estudios técnicos profesionales y el 54.7% de los alumnos de estudios tecnológicos habían abandonado. En ese momento, el 40% de los estudiantes universitarios también había abandonado, aunque su tasa de deserción había aumentado al 45.3% en el 10° semestre, punto en el que se mide oficialmente la deserción universitaria.
- La mayor tasa de deserción se produce en el primer semestre; a partir del cual los índices bajan gradualmente. Al final del primer semestre, el 16.9% de los estudiantes universitarios, el 25.9% de los alumnos de estudios de tecnología y el 28.8% de los alumnos de estudios técnicos profesionales ya habían abandonado.

- Las instituciones públicas sufren de una deserción global menor que las privadas, pero las diferencias son ínfimas.
- Los índices de deserción suelen aumentar cuando baja el ingreso de la familia del estudiante. Para los estudiantes pertenecientes al grupo de menores ingresos, con una renta familiar inferior al salario mínimo, los índices de deserción a finales del 1er, 6º y 10º semestres fueron del 22%, 45% y 55%. Para los estudiantes del grupo cuya renta familiar es igual o superior a 15 veces el salario mínimo, los índices de deserción en los mismos puntos fueron del 15%, 36% y 40%.
- El hecho que los estudiantes obtengan un resultado alto, medio o bajo en la prueba SABER 11 es un factor confiable para predecir índices de deserción. Para los estudiantes con resultados altos, los índices de deserción al final del 1er, 6º y 10º semestres fueron del 14%, 32% y 38%. Para los estudiantes con resultados medios, los índices de deserción en los mismos puntos fueron del 19%, 42% y 49%. Para los estudiantes con resultados bajos, los índices de deserción en los mismos puntos fueron del 26%, 53% y 60%.
- Las mujeres abandonan los estudios con una frecuencia muy inferior a la de los hombres. En el caso de las mujeres, los índices de deserción al final del 1er, 6º y 10º semestres fueron del 19%, 40% y 46%. En el caso de los hombres, los índices de deserción en los mismos puntos fueron del 23%, 48% y 55%. Esto resulta especialmente interesante si tenemos presente que, según estudios internacionales como el PISA y el TIMSS se observa lo siguiente: el desempeño de las chicas es peor a los 15 años; sus resultados medios en el SABER 11 parecen ser siempre ligeramente inferiores; y la mayoría de los estudiantes matriculados en la educación superior son mujeres (aunque esto podría deberse en parte a una mayor capacidad de permanencia).
- Existen variaciones entre los distintos estudios. Los índices de deserción más altos se registran en ingeniería, arquitectura y urbanismo (índices de deserción al final del 1er, 6º y 10º semestres del 23%, 50% y 56%) y los más bajos, en ciencias de la salud (los índices de deserción en los mismos puntos fueron del 15%, 33% y 38%).
- Los índices de deserción también varían entre las diversas provincias de Colombia. En las regiones con índices por cohorte que se extienden a lo largo de diez semestres, en el 2011 las tasas más elevadas se dieron en Norte de Santander y en Valle del Cauca, en donde la deserción fue del 51.6% y el 51.1% respectivamente por el décimo semestre. El más bajo se registró en Huila, donde la deserción

solo llega al 36% en el 10° semestre. Chocó y San Andrés y Providencia ofrecen educación superior desde hace menos tiempo. En función de datos relativos a siete semestres, los índices de San Andrés y Providencia (un grupo de islas caribeñas que forman parte de Colombia) así como las tasas de Putumayo parecían excepcionalmente altos, aunque el Ministerio de Educación Nacional sugiere que esto podría deberse a la mala calidad del reporte de los datos.

Los motivos de la deserción en Colombia suelen ser de índole económico-financiera, académica, institucional o personal. Uno de los objetivos importantes de los créditos ACCES del ICETEX es reducir la deserción eliminando o minimizando los motivos económicos subyacentes. Efectivamente, el programa de créditos ha resultado bastante efectivo a la hora de reducir los niveles de deserción y mejorar las probabilidades de completar los estudios de los estudiantes en situación de riesgo. Los datos del SPADIES mostraron que, globalmente, los estudiantes con créditos ACCES tenían una tasa de deserción por cohorte del 35.6%, mientras que los que carecían de créditos tenían una tasa de deserción del 52.1%.

La Tabla 3.18 muestra los índices de deserción asociados con créditos ACCES para diversos periodos. Si el estudiante ha tenido el crédito durante solo un semestre, los índices de deserción son algo más altos que en el caso de los estudiantes sin crédito, aunque debe tenerse en cuenta que los estudiantes “sin crédito” muy probablemente sean más favorecidos desde el punto de vista socioeconómico. Sin embargo, los estudiantes con créditos durante dos o más semestres tienen índices de deserción inferiores a los de los estudiantes “sin crédito” a lo largo de sus programas y, cuanto más tiempo dura el crédito, más claro parece el impacto. Además, los estudiantes con créditos ACCES obtienen mejores resultados académicos, aprueban más asignaturas y se titulan, en promedio, un semestre antes (*Informe Preliminar* [MEN, 2011]). Puede que estas diferencias no se deban completamente al hecho de tener un crédito, porque la política del ICETEX de decidir qué estudiantes deben recibir créditos parcialmente por criterios académicos conlleva que los beneficiarios de los créditos tienen, en promedio, menos probabilidades de abandonar los estudios y más probabilidades de conseguir buenos resultados académicos que el promedio de los estudiantes de educación superior. Y es que, por un lado, en un principio los beneficiarios de un crédito son seleccionados parcialmente por sus resultados en la prueba SABER 11; pero, además, tienen que mantener una nota media de 3.4/5.0 para poder seguir optando a un crédito. A pesar de ello, el equipo de análisis esta de acuerdo con que el ICETEX está realizando una importante contribución a la equidad y a la eficiencia, dado que un gran número de los estudiantes que reciben ayudas son de estratos muy pobres y que los índices

de deserción suelen aumentar cuando disminuye el ingreso familiar del estudiante. No obstante, el hecho que la deserción en el primer semestre sea tan alta, incluso para muchos estudiantes con créditos, sugiere al equipo de análisis que la mayoría de la deserción en el primer semestre puede deberse a motivos académicos, o en cualquier caso no se debe a motivos económicos.

Tabla 3.18 **Índices de deserción por cohorte asociados con los créditos del ICETEX para diversos semestres**

Semestre	Índice de deserción por cohorte al final de este semestre (%)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sin crédito	22	30	36	40	43	45	47	49	50	52
<b>Crédito durante:</b>										
1 semestre	24	35	42	46	49	51	53	55	56	57
2 semestres	13	26	33	38	41	43	45	47	48	50
3 semestres	12	18	25	30	34	37	39	40	42	44
4 o más semestres	9	14	17	20	23	25	28	29	31	34

Fuente: MEN, SPADIES, <http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies>, noviembre de 2011 (actualizado en marzo de 2012).

Las instituciones visitadas por el equipo también utilizaban otras estrategias para reducir la deserción por motivos económicos. Algunas tenían sus propios planes autofinanciados de becas o créditos para ayudar a los estudiantes menos favorecidos que no podían conseguir créditos del ICETEX o para los cuales estos créditos eran insuficientes. Una universidad pública cobraba valores de matrícula reducidos a los estudiantes procedentes de estratos socioeconómicos más bajos y ofrecía programas a jornada parcial o solo los sábados para ayudar a los estudiantes que tenían un empleo.

Un objetivo importante del sistema SPADIES es permitir a las instituciones identificar y supervisar a los estudiantes más propensos a abandonar los estudios por motivos académicos, para que sea posible detectar signos de estudiantes en dificultad e intervenir a tiempo. Entre 2007 y 2010 el Ministerio de Educación Nacional contribuyó con COP 6.3 billones para apoyar intervenciones adecuadas; las instituciones contribuyeron con otros COP 6.8 billones. A finales de 2010, este dinero había financiado cursos para mejorar las destrezas y competencias básicas de casi 6 500 estudiantes. Estos cursos fueron impartidos por instituciones de educación superior en colaboración con colegios de secundaria. Según la evaluación realizada, el índice anual promedio de deserción bajó en las

primeras 11 instituciones que pusieron en marcha estos programas, mientras que aumentó en el resto. Al final del primer semestre de 2010 (el periodo más reciente para el que los registros del SPADIES parecen estar completos), el 5.8% de los estudiantes matriculados recibía ayuda académica destinada a prevenir la deserción. Es la cifra más alta de la historia, pero sigue estando muy lejos del número de alumnos que necesitan ayuda de forma evidente.

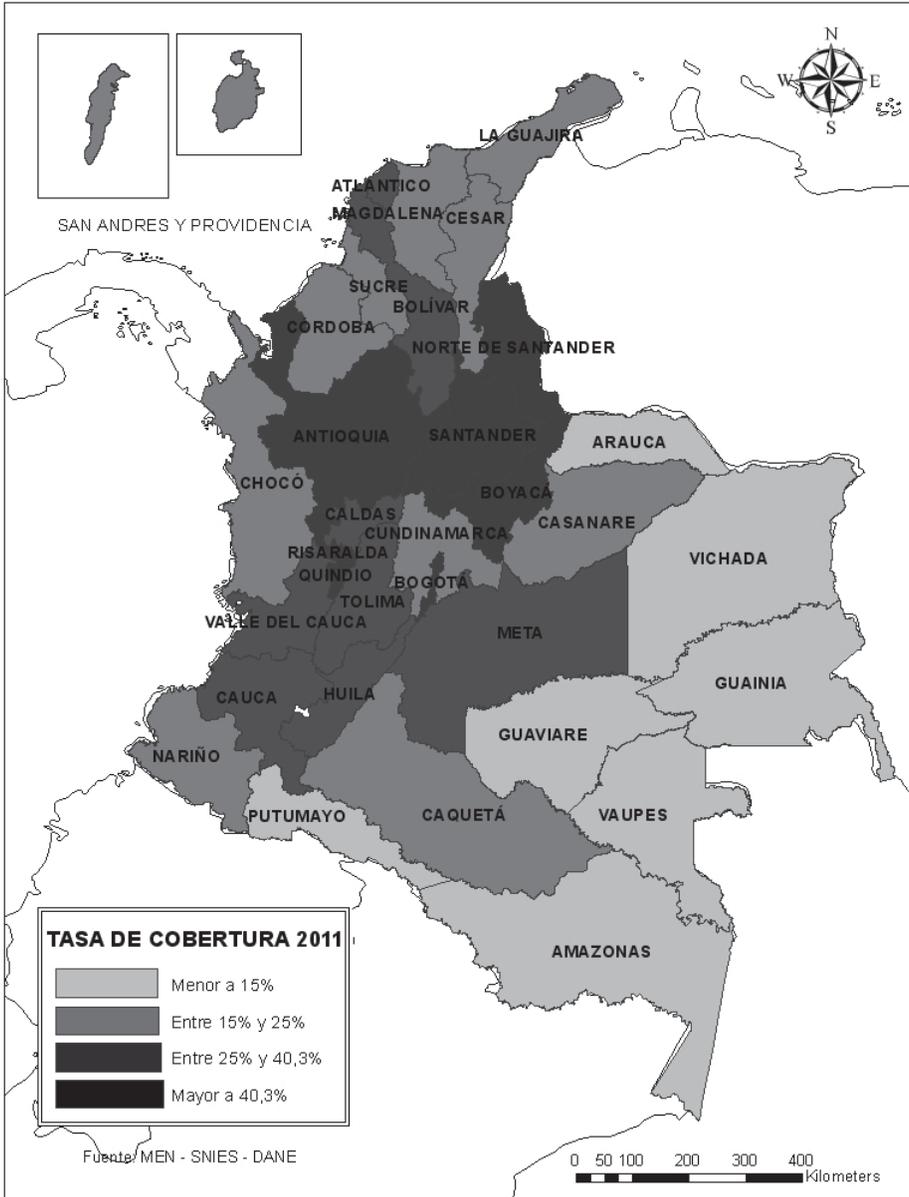
Algunas de las instituciones de educación superior visitadas por el equipo de análisis habían realizado enormes esfuerzos por minimizar la deserción generada por motivos académicos, aunque no todas pudieron mostrar pruebas evaluativas de resultados positivos. Algunos ejemplos de programas que estaban dando buen resultado según la opinión de las instituciones: clases de apoyo de matemáticas y lengua; ofrecer dichas clases por Internet para que los estudiantes trabajasen a su ritmo; añadir semanas suplementarias al principio de los semestres para tutorías especiales destinadas a ayudar a los alumnos en dificultad a ponerse al nivel de sus compañeros de clase, y a mejorar sus competencias de investigación, estudio y resolución de problemas; enseñar a los profesores a diagnosticar áreas de debilidad de los estudiantes y proporcionar ayuda personalizada; hacer que los métodos didácticos se orienten más al estudiante, y sean menos directivos y más participativos; y establecer un centro dedicado a asesorar, orientar y aconsejar a los estudiantes con problemas.

## Diferencias regionales

La Tabla 1.5 del Capítulo 1 muestra el índice de matrícula en educación superior para cada provincia colombiana en 2010, expresado como porcentaje de la población de entre 17 y 21 años de esa región, con el fin de indicar cómo varía entre provincias el número de cupos disponibles. El Gráfico 3.2 ilustra las diferencias en 2011.

Siete departamentos presentan una cobertura inferior al 15%: se trata principalmente de municipios apartados (algunos selváticos), en el oeste y sur del país. Otros diez departamentos tienen una cobertura de entre el 15% y el 25%; seis de ellos son costeras y tres (Cundinamarca, Casanare y Cesar) son vecinos de departamentos con coberturas altas. San Andrés y Providencia también tiene una cobertura de entre el 15% y el 25%. Al otro lado de la escala, los siete departamentos de Antioquia, Bogotá, Boyacá, Norte de Santander, Quindío, Risaralda y Santander tienen una cobertura de 40.3% que está por encima del promedio. Bogotá y Quindío ya superan el 50%. Dentro de los departamentos, aún hay municipios sin provisión de educación superior, pero el Plan Nacional de Educación se marca el objetivo de aumentar el porcentaje de municipios que ofrecen al menos algunas oportunidades de educación superior, del 62% en 2010 al 75% en 2014.

**Gráfico 3.2 Tasa de cobertura bruta en educación superior, por departamento, 2011**



Fuente: MEN/SNIES.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que los jóvenes de una región o localidad pueden acceder a oportunidades de educación superior en otra. No hay estadísticas disponibles del MEN-SNIES que muestren los índices de participación en educación superior por departamento de residencia u origen. Es posible que estudiantes procedentes de regiones con un número relativamente bajo de cupos de educación superior acudan masivamente a instituciones de grandes ciudades, sobre todo si viven cerca de ellas (por ejemplo, jóvenes del sur de Cundinamarca que estudian en Bogotá). Los jóvenes procedentes de contextos acomodados generalmente les será más fácil desplazarse que los demás (lo cual supone una fuente potencial de desigualdad), pero los créditos del ICETEX para la manutención abren esta posibilidad también para estudiantes menos favorecidos.

A falta de estadísticas generales sobre movilidad estudiantil en la educación superior, la Tabla 3.19 ofrece algunas pistas al respecto. Muestra el porcentaje de egresados que siguen trabajando en la región en que cursaron sus estudios superiores. Las regiones son puntuadas del (1) al (4), en función de su nivel de cobertura, tal y como aparece en el Gráfico 3.2, donde (1) corresponde al nivel más alto.

**Tabla 3.19 Porcentaje de egresados universitarios entre 2001 y 2010 que trabajan en la región (provincia) en la que cursaron sus estudios superiores, por departamento**

Antioquia (1)	85.7	Boyacá (1)	49.1
Atlántico (2)	59.2	Cundinamarca (3)	17.7
Bolívar (2)	66.0	Meta (2)	67.4
Cesar (3)	64.8	Norte de Santander (1)	52.7
Córdoba (3)	65.4	Santander (1)	67.2
Guajira (3)	69.0	Amazonas (4)	45.5
Magdalena (3)	55.4	Arauca (4)	56.1
Sucre (3)	56.9	Casanare (3)	51.3
Bogotá DC (1)	74.8	Guaviare (4)	65.7
Caldas (2)	42.3	Putumayo (4)	84.7
Caquetá (3)	57.7	Cauca (2)	65.2
Huila (2)	75.4	Chocó (2)	45.0
Quindío (1)	53.9	Nariño (3)	76.4
Risaralda (1)	66.1	San Andrés y Providencia (3)	84.5
Tolima (2)	39.1	Valle del Cauca (2)	78.4

*Nota:* Los cálculos de porcentajes excluyen a los egresados para los cuales no hay datos. Vaupés, Vichada y Guainía no se muestran en la Tabla 3.19 debido a sus reducidas cifras.

*Fuente:* Observatorio Laboral para la Educación (OLE).

Las regiones que poseen una mayor cobertura, a las que se asigna la puntuación (1) con más del 40.3% en 2011, también suelen tener un alto número de estudiantes que se han graduado *in situ* y trabajan en ellas, desde el 49% en Boyacá hasta el 86% en Antioquia. Las regiones con el siguiente mejor nivel de cobertura, con una puntuación de (2), muestran una mayor variación: desde el 39% en Tolima hasta el 78% en Valle del Cauca. Parece que algunas de estas regiones conservan una mayor proporción de graduados en la región debido a que están más aisladas, mientras que la atracción magnética de las grandes ciudades cercanas hace que otras, como Tolima, emigren. Todas las regiones con una puntuación de (3), correspondiente a una cobertura de entre el 15% y el 25%, conservan a más del 50% de los egresados en la región como trabajadores, a excepción de Cundinamarca con el 18%, que sin duda se ve afectado por el efecto de Bogotá. Las cuatro regiones con una puntuación de (4) que se muestran en la Tabla 3.11 tienen la cobertura más baja (por debajo del 15%), pero conservan como trabajadores dentro de la región a entre el 46% (en Amazonas) y el 85% (en Putumayo) de los jóvenes a los que imparten una formación superior. El equipo de análisis supone que, o bien los egresados de esas regiones carecen de los medios y/o el transporte necesario(s) para desplazarse, o bien estos estudiantes han sido formados en especialidades que gozan de demanda en la zona, por lo que encuentran empleo sin tener que desplazarse. Las provincias que conservan a una parte importante de sus egresados en la zona como trabajadores no solo se benefician de las oportunidades ofrecidas a sus jóvenes, sino también de los beneficios económicos que pueden aportar los trabajadores con alta cualificación.

## Resultados y conclusiones

Colombia ha realizado un importante esfuerzo en los últimos años para aumentar el número de matriculados en educación superior al nivel de 2010 del 37.1% en el grupo de edad de entre 17 y 21 años. El objetivo gubernamental de lograr el 50% de cobertura en 2014 (principalmente mediante la ampliación de la oferta educativa para técnicos profesionales y tecnólogos) parece sólido, tanto en el sentido de conseguir una mayor equidad como en el de satisfacer las necesidades de la economía nacional. Sin embargo, para que el aumento previsto en la cobertura logre los beneficios deseados para los jóvenes y las empresas de Colombia, no basta con que se matricule un gran número de estudiantes. Los programas que se ofrezcan deben ser de alta calidad, ajustados a las necesidades del mercado laboral y adaptados a su talento, nivel académico previo y perspectivas profesionales. Además, es necesario que completen sus programas y se gradúen en una proporción mucho mayor que la actual.

### ***Preparación para la educación superior***

El problema más importante al que se enfrenta Colombia para alcanzar esta deseable meta es la falta de preparación para la universidad de tantos colombianos cuando terminan la secundaria. Sencillamente acceden a la educación superior sin haber recibido una escolarización suficiente. Según las comparaciones estudiantiles internacionales que incluyen a estudiantes colombianos de entre 14 y 15 años, su desempeño, aunque mejora claramente con el tiempo, sigue muy por debajo de los promedios mundiales. Completan la secundaria tras haber recibido menos cursos de escolarización que los estudiantes de la mayoría de los países con niveles de ingreso similares o superiores, a una edad corta incluso para los estándares latinoamericanos. En comparación con sus homólogos en países de referencia, los colombianos que terminan la secundaria tienen menos conocimientos. Cuando terminen la secundaria, habrán dispuesto de menos tiempo para adquirir las competencias funcionales básicas de las que casi la mitad carecía a los 15 años, según el informe PISA 2009. Además, serán menos maduros y, por lo tanto, será menos probable que tomen decisiones óptimas respecto a los futuros estudios y carreras profesionales. Todo esto se suma a la deficiente preparación académica, que acarrea las siguientes consecuencias: limita el potencial de los estudiantes para aprender y seguir el ritmo de la educación superior; requiere que las instituciones de educación superior inviertan mucho tiempo y esfuerzo en remediar las deficiencias académicas que los colegios (si se les diera más tiempo) podrían abordar de manera más eficiente y con un costo menor para los estudiantes que pagan las matrículas; y hace que sea casi inevitable sufrir un alto nivel de deserción académica. Las malas decisiones de los estudiantes a la hora de escoger carreras profesionales y estudios, que probablemente estén relacionadas con la falta de información y asesoría adecuada, también pueden ser un factor causante de las altas tasas de deserción durante el primer semestre. Una cuestión menos importante, aunque vale la pena destacarla: normalmente, una persona con título de bachiller obtenido en un colegio público colombiano tiene pocas probabilidades ser aceptado para su acceso directo (es decir, sin preparación extra) a estudios de pregrado de muchos países, especialmente los países de Europa, donde la escolarización dura más tiempo y el acceso a la universidad depende de la presentación de calificaciones de secundaria equivalentes. Esto limita la movilidad universitaria hacia otros países. Algunos institutos privados colombianos de élite son conscientes de ello y ofrecen a sus alumnos un 12° grado para que puedan alcanzar un nivel preuniversitario equivalente al de otros países.

Surgen varios problemas de equidad pues esta falta de preparación para la universidad es más evidente en el caso de los estudiantes pertenecientes a las familias más pobres o en el de los colegios de secundaria de zonas

pobres. Los estudiantes que son más pobres, tienen mayor probabilidad de asistir a colegios públicos, pero al parecer lo que marca la diferencia es la situación socioeconómica del estudiante y de sus compañeros de clase, y no el hecho que el colegio sea público o privado. En promedio, los estudiantes de familias más pobres obtienen resultados más bajos en la prueba SABER 11, lo cual (irónicamente) les da menos probabilidades de ser aceptados en las instituciones que cobran matrículas relativamente bajas (como las universidades públicas, que disponen de una generosa financiación).

A medida que la cobertura se amplíe hacia el 50%, estos problemas solo pueden agravarse si no se aborda este problema de la preparación para la universidad. En el pasado, la ampliación siempre ha ido acompañada de aumentos en los porcentajes de estudiantes matriculados con resultados inferiores al promedio. Por supuesto, esto no se debe a que esté bajando el promedio de los resultados de la prueba SABER 11, sino a que los cada vez más numerosos alumnos que obtienen resultados bajos ahora pueden acceder a la educación superior. Si no se toman medidas, es probable que los nuevos estudiantes (los que con un 37% de cobertura se habrían quedado fuera del sistema de educación superior) se enfrenten a una competencia aún mayor por los cupos gratuitos o de bajo costo, especialmente en las universidades, para las cuales se prevé un crecimiento relativamente bajo. Además, tendrán menos probabilidades de acceder a las instituciones que prefieren y podrían sufrir un mayor índice de deserción universitaria.

El equipo de análisis planteó distintas posibilidades para mejorar radicalmente la preparación para la universidad en Colombia. La primera opción es *mejorar considerablemente la calidad y el nivel de equidad de la Educación secundaria*. El equipo no analizó la Educación secundaria, que bien podría merecer un estudio aparte realizado por expertos internacionales. Sin embargo, los resultados de los estudiantes colombianos en los estudios comparativos internacionales de desempeño estudiantil PISA y TIMSS sugieren la necesidad de abordar problemas como estos: el gran número de estudiantes cuyo nivel académico está por debajo de lo que el estudio PISA describe como “nivel básico”, que les permitiría desenvolverse eficazmente en la educación superior; el número muy bajo que alcanza los máximos niveles de desempeño; el nivel especialmente bajo en matemáticas; y el bajo desempeño de las chicas. Tal y como recoge el Capítulo 1, los niveles alcanzados en secundaria en Colombia han mejorado recientemente, y hay otros países como Chile que ofrecen ejemplos alentadores de aumento significativo de los estándares partiendo de una base baja. Sin embargo, toda la experiencia internacional demuestra que no es rápido ni sencillo implementar mejoras importantes en la calidad y equidad de la educación: se requiere un esfuerzo decidido, cooperativo y constante durante un largo período.

La segunda opción es *añadir un 12° grado a la educación universal*. El equipo de análisis considera que esta opción se plantea en Colombia desde hace tiempo, pero el gobierno aún no se ha comprometido a su introducción. Se comprende que esto resultaría costoso, pero la inversión bien podría valer la pena, y no solo porque mejoraría la calidad, la eficiencia, la equidad y la tasa de graduación de la educación superior. Además, el hecho de ofrecer una escolarización mejor y más larga ayudaría al otro 50% de los jóvenes que no acceden a la educación superior, lo cual aumentaría su valor para las empresas y, por lo tanto, sus salarios potenciales (el equipo entiende, según lo afirmado por las partes interesadas, que para los jóvenes colombianos sin otra cualificación que el título de secundaria a menudo resulta difícil encontrar un trabajo con el sueldo mínimo o superior) y mejoraría el nivel educativo de las jóvenes que se convierten en madres a una edad temprana. El hecho de terminar el colegio más tarde también resolvería un problema al que se enfrentan muchos estudiantes colombianos al terminar la secundaria: que, por ley, son demasiado jóvenes para trabajar. La edad legal mínima para trabajar es de 18 años, por lo que muchos estudiantes que terminan la secundaria y no están orientados a la universidad deben escoger entre incorporarse al mercado laboral informal o esperar a cumplir los 18 para incorporarse al formal.

Aparte del costo, el otro inconveniente potencial que conllevaría añadir un 12° curso es que podría aumentar la deserción escolar entre los que se han desvinculado del colegio en esa fase; sin embargo, podría reducirse al mínimo la deserción y conseguir que volvieran a vincularse si se aprovecha la oportunidad de desarrollar una la educación técnica coherente y relevante en el último ciclo de la secundaria y ofrecérsela a los jóvenes que no tengan intención de acceder a la educación superior. Ya existe un precedente de éxito en este sentido en una región de Colombia, en el marco del proyecto de último ciclo de secundaria en Antioquia, que contó con el apoyo del Banco Mundial. El nivel general de competencias cognitivas de la población en edad escolar puede tener un enorme impacto a largo plazo en el desarrollo económico de los países. Diversos estudios internacionales han demostrado que cada año adicional de escolarización en la población aumenta la productividad total en al menos un 5%, con un intenso efecto a largo plazo mediante la innovación (De la Fuente y Ciccone, 2003), y aumenta el nivel de inversión extranjera directa en un 1.9% en promedio (Nicoletti *et al.*, 2003).

La tercera opción es *introducir como parte formal del sistema un “puente” opcional entre el colegio y la educación superior*, para los estudiantes que aspiran a acceder a la educación superior o cuyos conocimientos y competencias deben mejorar para que puedan competir efectivamente por obtener un cupo en la educación superior. Esto

conllevaría menos beneficios económicos y ayudaría a una parte menor de los jóvenes, pero, si se diseña bien, podría tener un gran impacto en los índices de preparación para la universidad y de deserción académica, así como liberar a las instituciones de educación superior de gran parte de la carga que implica compensar la deficiente preparación de los estudiantes y dar a los jóvenes desfavorecidos mejores oportunidades en la competencia por los cupos en la educación superior. Los cursos-puente podrían ser impartidos por instituciones de educación superior (hay modelos en los cursos de iniciación y acceso que imparten muchas universidades de Reino Unido para permitir que jóvenes con potencial adquieran el nivel requerido para la admisión); o por colegios de secundaria en un curso de extensión; o por universidades especializadas en 12º curso creadas *ex profeso*; o por consorcios que incluyan a colegios de secundaria e instituciones de educación superior. En Chile, muchas instituciones de educación superior ofrecen un año de preparación para estudiantes que no saben lo que quieren estudiar o para estudiantes que necesitan preparación adicional. Este curso se denomina bachillerato. En Quebec, Canadá, todos los estudiantes deben estudiar en institutos de educación general conocidos como CEGEP antes de acceder a una universidad propiamente dicha.

Una cuarta opción es *introducir programas que resulten más fáciles de realizar para un estudiante que posea el nivel de competencias promedio actual en la educación superior*, mediante la reducción de la duración de los programas, la reducción de sus exigencias para graduarse o la introducción de “programas básicos” (*Foundation degrees*) como nivel previo al de pregrado profesional. En Colombia, la mayoría de las universidades públicas ofrecen programas de pregrados de cinco años y temen que acortarlos lleve a una pérdida de calidad, aunque hay bastantes universidades privadas y algunas públicas que ya han reducido sus grados a cuatro años y es frecuente que los estudiantes inviertan un tiempo superior a la duración oficial del programa para obtener sus grados. Sin embargo, hoy en día los programas de pregrado de tres o cuatro años son la norma en los países europeos que han firmado el acuerdo de Bolonia; además, los Estados Unidos y muchos otros países no europeos tienen grados de cuatro años. El hecho de ofrecer programas de pregrado más cortos conlleva muchas ventajas, como un menor costo, lo cual hace que sean asequibles para un número mayor de estudiantes y reduce la probabilidad de que abandonen los estudios; por añadidura, permiten a las instituciones lograr un mayor desempeño y ampliar la financiación pública. Sin embargo, esta opción no es sencilla en el contexto colombiano. Si el gobierno considera importante mantener la reputación internacional de los programas de pregrado colombianos manteniendo las exigencias de titulación en su nivel actual, entonces hay límites para poder acortarlos: el hecho de pedir a estudiantes con un abanico más amplio de niveles de competencia que completen los mismos programas

que sus predecesores en menos tiempo implica exigirles más, lo cual aumentaría el fracaso y la deserción por razones académicas. Y es difícil pensar en otro país relevante con una edad de finalización de la secundaria tan baja (16 años) que ofrezca programas de pregrado de tres o incluso cuatro años respetados a escala internacional. Reino Unido combina programas de pregrado de tres años con una edad de finalización de la educación preuniversitaria de 18 años. Los Estados Unidos combinan pregrados de cuatro años con una edad de finalización de la educación preuniversitaria de 17 años.

Una vía más prometedora que Colombia podría explorar es la introducción de programas básicos. En Reino Unido, por ejemplo, los estudiantes pueden cursar “grados básicos” de dos años y, tras completarlos, pueden proseguir para obtener un pregrado con un año más en la misma institución de educación superior o en otra, o bien acceder al mercado laboral con una cualificación valorada por las empresas. Pero, tal y como se deduce de esta descripción, deben cumplirse dos condiciones para que los estos programas puedan proporcionar los beneficios deseados. En primer lugar, la cualificación de este programa debe ser aceptada en el mercado laboral por méritos propios. La única manera de garantizarlo es que las empresas desempeñen un papel principal en su diseño. En segundo lugar, esta cualificación debe ser auténticamente transferible, es decir, todas las instituciones que ofrecen grados deben aceptar estos programas, independientemente de si proceden de su propia institución o de otra, y permitir al estudiante con este nivel acceder a sus programas de pregrado sin repetir cursos (por ejemplo, permitiendo a los estudiantes con un título de grado básico acceder a una titulación de cuatro años de la misma disciplina al principio del cuarto año del programa). El equipo de análisis considera extremadamente improbable que se consiga esta posibilidad de transferencia universal sin haber implantado un Marco Nacional de Cualificaciones.

Una quinta opción es la de ofrecer mejor información y orientación a los estudiantes de secundaria a la hora de elegir entre las opciones de educación superior disponibles. Los estudiantes colombianos disponen de amplia información en Internet sobre las instituciones de educación superior y sus programas, aunque hay margen para la mejora de la transparencia, la facilidad de uso y el acceso a la información sobre costos, índices de deserción, duración y otros factores relevantes, tal y como se explica en el Capítulo 8 sobre Información y Transparencia. Por otro lado, al parecer solo un número relativamente bajo de los estudiantes con los que se entrevistó el equipo de análisis se había beneficiado de un asesoramiento y una orientación objetivos sobre el programa y la institución idóneos para sus necesidades y aspiraciones y más adecuados para sus capacidades

académicas. Sin asesoramiento y orientación personales e independientes, es probable que los estudiantes no tomen decisiones óptimas, se equivoquen de estudios, acaben decepcionados y abandonen. No obstante, el equipo reconoce que incluso el mejor asesoramiento puede resultar insuficiente mientras siga habiendo grandes diferencias en el costo de las diversas instituciones de educación superior de Colombia, tal y como se comenta en este capítulo. Otra barrera para la aceptación del asesoramiento puede ser la creencia de que la universidad es la única opción atractiva, la única que vale la pena; esta creencia está extendida entre muchos estudiantes que no están preparados o no son aptos para estudios universitarios largos y con gran exigencia académica. Un mejor aseguramiento de la calidad de los estudios TyT, además de garantizar su relevancia entre las empresas tal y como se comenta en los Capítulos 4 y 5, podría hacer que estos grados cortos fuesen atractivos para los estudiantes.

En el Capítulo 5 también se describen los planes actuales del ICFES de rediseñar el SABER 11 de modo que evalúe con mayor eficacia las competencias necesarias para la educación superior. Rediseñar el test podría suponer una importante contribución para ayudar a los estudiantes a tomar decisiones adecuadas en función de sus propias capacidades y de su potencial. En concreto, este rediseño permitiría a los estudiantes con menor nivel académico hacerse una idea mejor de sus posibilidades de éxito en los estudios posteriores, mientras que los colegios de secundaria serían más capaces de evaluar su éxito, o bien de preparar a los estudiantes para varios tipos de educación superior. Pero, para poder alcanzar estos deseables objetivos, es importante que en el futuro *todos los estudiantes de 11º grado realicen la prueba SABER 11*.

En resumen, el equipo de análisis considera necesaria la primera opción, *mejorar la calidad y la equidad de la Educación secundaria*, pero, dado que se trata de una solución a largo plazo, no puede ser la única solución. La quinta opción, *ofrecer un mejor asesoramiento a los estudiantes de secundaria para que acierten en sus decisiones*, vale la pena pero no es en absoluto suficiente por sí sola. Es interesante plantear la cuarta opción, *introducir grados que resulten más fáciles de superar para un estudiante con un nivel de competencias medio*, en forma de grados básicos, pero no es sencillo en el contexto colombiano, dado que es necesario implementar otras reformas previamente. Por lo tanto, la principal opción para mejorar la preparación para la universidad en Colombia es la segunda, *añadir un 12º grado de escolarización universal*, o la tercera, *un curso-puente entre la secundaria y la educación superior*. Introducir una de estas opciones también facilitaría la posibilidad de acortar los grados en Colombia.

### ***Sistema de admisión en la educación superior***

En Colombia, cada institución decide y aplica sus propios criterios y procesos de admisión. Esto hace que el sistema de admisión no sea del todo transparente. De entre los jóvenes con los que se entrevistó el equipo, hubo un número significativo de estudiantes actuales y recientes que, al parecer, opinaba que el acceso en la universidad dependía del dinero y de la influencia de la familia, no de las normas oficiales de admisión. Sus percepciones pueden estar equivocadas, pero la existencia de estas percepciones es un problema en sí misma. El equipo considera necesario que el gobierno colombiano recopile más información sobre los sistemas y criterios de admisión, sobre cómo funcionan y sobre las características personales de los candidatos admitidos y rechazados, con el fin de garantizar para sí mismo y para los jóvenes de Colombia que las admisiones se desarrollan de forma justa. También sería de gran ayuda crear un centro de información que procese todas las solicitudes, las recopile y analice, y pueda eliminar las aceptaciones duplicadas en beneficio de otros estudiantes.

El equipo de análisis sopesó si se conseguiría un nivel aún mayor de equidad en caso de que todas las instituciones de educación superior adoptasen los requisitos de admisión comunes para cada nivel académico. La elección obvia como criterio de admisión común son los resultados de la prueba SABER 11, pero la confiabilidad de estos tests en su forma actual no es lo suficientemente alta para que puedan ser utilizados como única medida en una cuestión en la que hay tanto en juego. Sin embargo, el ICFES está rediseñando las pruebas, por lo que quizá convenga replantear esta cuestión en el futuro.

### ***Acceso mediante ciclos propedéuticos***

El equipo de análisis considera que los ciclos propedéuticos pueden ser muy útiles para el acceso y la equidad si cumplen su cometido de permitir a los estudiantes que empiezan en el nivel de técnico profesional ascender en la escala hasta obtener pregrados profesionales. Sin embargo, parece haber motivos de preocupación en cuanto a que, en el momento en que un estudiante con título de tecnólogo solicita el acceso en un programa de pregrado profesional, a veces podría faltar un peldaño en la escala, o bien podría haber demasiada distancia entre los dos peldaños. Es importante garantizar que todas las instituciones, incluidas las universidades, permitan que los estudiantes con un título de tecnología accedan a pregrados profesionales; y que las instituciones que forman a los tecnólogos alineen sus estándares de titulación con los requisitos de acceso a grados profesionales de otras instituciones.

### ***Asequibilidad de la educación superior para los estudiantes***

Existen diferencias considerables entre los valores de matrícula que cobran las diversas instituciones por sus programas. Aunque no constituyen el único factor, los costos relativos y la asequibilidad influyen en gran medida en la elección de los estudiantes. En un mercado educativo racional, unas tasas de matrícula más altas irían asociadas a un mejor nivel de calidad, valor o salidas profesionales. En Colombia, los valores de las matrículas difieren principalmente porque las fuentes de financiación institucional son distintas (por ejemplo, los estudios del SENA se financian con un impuesto sobre las nóminas de los empresarios, mientras que los estudios de las universidades públicas son financiados por el gobierno en virtud de una fórmula jurídica que data de 1983). Tal y como se comentará en el Capítulo 9 sobre Financiamiento, las diferencias resultantes entre las tasas que se cobran a los estudiantes no son fáciles de explicar ni de justificar con argumentos racionales; además, distorsionan las decisiones de los estudiantes, sobre todo las de los que tienen recursos limitados. Es posible que jóvenes con potencial universitario que no son aceptados por las universidades públicas, las cuales están mejor financiadas y por tanto son más asequibles, renuncien a la educación universitaria y opten por el SENA únicamente por su gratuidad. Puede que otros jóvenes no estén dispuestos a plantearse estudios técnicos profesionales o tecnológicos, que serían su mejor opción, porque los inferiores precios de las matrículas de la universidad pública local hacen que esta sea mucho más asequible que las instituciones de TyT locales (aparte del SENA). Debido a que la financiación pública para ayudas a los estudiantes es limitada, y por tanto los estudiantes no pueden estar seguros de obtener la ayuda del crédito del ICETEX, aunque pertenezcan a las familias más pobres y en principio cumplan todos las condiciones de admisión oficiales, la cuestión de la asequibilidad puede llevar a los estudiantes a optar por estudios más baratos, independientemente de lo que les convenga más desde el punto de vista educativo.

### ***Acceso y equidad en relación con el ingreso familiar***

El equipo analizó los índices de participación en educación superior por quintiles de ingreso equivalente utilizando la base de datos del SEDLAC, creada por el Banco Mundial y el CEDLAS. Esta metodología ofrece un panorama diferente pero más verídico que las medidas de selección aplicadas actualmente en Colombia, como los estratos, la segunda versión del SISBEN (que está muy correlacionada con los estratos) o el ingreso familiar total expresado en múltiplos del salario mínimo nacional. El análisis realizado por el equipo muestra que, entre 2001 y 2010, la participación de

los estudiantes de cada quintil aumentó en al menos un 20%, pero la proporción del quintil más rico, el Q5, creció mientras que la proporción del quintil más pobre, el Q1, bajó. Sin embargo, los que salieron mejor fueron los estudiantes del Q2, el Q4 y especialmente el Q3, las familias de renta media. Aunque el quintil más rico de los estudiantes todavía tiene los mayores índices de participación con cierto margen, su proporción de los cupos totales de educación superior se está reduciendo de manera estable y gradual. Por lo tanto, se ha conseguido un auténtico progreso y, aunque al gobierno colombiano le queda un largo camino por recorrer hasta lograr la igualdad de oportunidades de acceso para todos los ciudadanos independientemente del ingreso familiar, el país no avanza mal para los estándares de los países latinoamericanos.

### *El sistema de ayudas a los estudiantes*

El sistema de ayudas a los estudiantes debe desempeñar un papel crucial en la mejora de la participación en la educación superior de los estudiantes de familias de ingreso bajo. El equipo de análisis quedó muy impresionado por el sistema de créditos del ICETEX, que está dando a muchos estudiantes procedentes de los contextos más pobres las oportunidades de educación superior que de otra manera nunca habrían tenido. Las principales preocupaciones son: que el ICETEX dispone de muy pocos recursos para ayudar a todos los que quieren ayuda financiera y en principio cumplen los correspondientes criterios actuales; que se necesitan mejores instrumentos para evaluar las necesidades financieras del estudiante y así mejorar la focalización (y/o mejorar la certeza sobre la exactitud de la selección); y que la carga de reembolso del crédito pueda pesar demasiado sobre los estudiantes con medios limitados. En cuanto a esto último, hay que destacar que el ICETEX ha puesto recientemente a disposición de los beneficiarios de los créditos nuevas opciones de pago. Estas se han diseñado para aliviar la carga del reembolso haciendo que las cuotas aumenten a medida que aumentan los ingresos del beneficiario del crédito. ICETEX llama a esta opción la “cuota escalonada” o el sistema de “pago contingente”. Los estudiantes ahora pueden decidir iniciar el reembolso con cantidades mensuales más pequeñas. Sus pagos aumentan siguiendo unos plazos que se adaptan – de media – al aumento de sus ingresos en el tiempo. Los estudiantes siguen amortizando totalmente sus préstamos, pero siguiendo unos plazos conforme a los cuales los pagos mantienen una proporción más constante respecto al aumento de sus ingresos. Además, a partir de julio de 2012 hay una nueva política de préstamos en ICETEX para los estudiantes más pobres (niveles 1, 2 y 3 de SISBEN). ICETEX ofrece una tasa de interés real igual a cero durante el período de préstamo. También, hay subvenciones por un importe de COP 653 499 por semestre académico, así

como la remisión del 25% del valor de la matrícula cuando el estudiante se gradúa, y la condonación total de la deuda si el estudiante logra resultados excepcionales en el examen SABER PRO.

El equipo cree necesario que se adopten varias medidas para mejorar la contribución del ICETEX a la equidad. En primer lugar, el ICETEX merece un apoyo financiero mayor y duradero para que pueda seguir expandiendo su importante papel en la promoción de la equidad y ayudando a un número mayor de estudiantes que figuran entre los más pobres. El punto de partida debe ser un minucioso replanteamiento de las necesidades financieras del ICETEX, para que pueda apoyar los planes de expansión del gobierno en varios casos posibles, desde seguir ayudando al porcentaje actual de estudiantes matriculados hasta una situación ideal en la que todos los estudiantes que quieran ayuda financiera y la necesiten para acceder a la educación superior opten a recibirla. Al mismo tiempo, el ICETEX debe continuar diversificando sus fuentes de financiación, como ha hecho de manera muy eficaz en los últimos años, y mejorando su sostenibilidad financiera mediante índices de amortización más altos.

En segundo lugar, para mejorar la selección de los estudiantes pertenecientes a las familias más necesitadas, el ICETEX debe pasar a un sistema mejor para evaluar la situación socioeconómica o ingreso familiar con mayor confiabilidad. Todos los organismos involucrados directa e indirectamente en la asignación de subvenciones en el sector educativo (DNP, DANE, MEN e ICETEX) podrían desarrollar una metodología mejor conjuntamente.

En tercer lugar, es deseable realizar ajustes en el diseño y la supervisión de los créditos con el fin de mejorar la vinculación entre las condiciones de pago y los ingresos de los egresados, así como evaluar las características socioeconómicas de los beneficiarios de los créditos de modo que facilite las comparaciones internacionales. Quizá convenga que el gobierno de Colombia se planteé si es factible pasar a un sistema de créditos educativos basado en los ingresos que podría, en principio, ser más eficiente y equitativo. Desde mediados de los 90, varios países industrializados como Australia, Nueva Zelanda, Suecia y Reino Unido han adoptado un sistema de créditos educativos basados en los ingresos. En ocasiones se denominan impuestos universitarios, en los cuales la amortización de los créditos se calcula como una proporción fija de los ingresos anuales de un egresado (Salmi y Hauptman, 2006). Aunque la experiencia hasta la fecha es limitada, estos sistemas pueden lograr un mejor equilibrio entre la recuperación

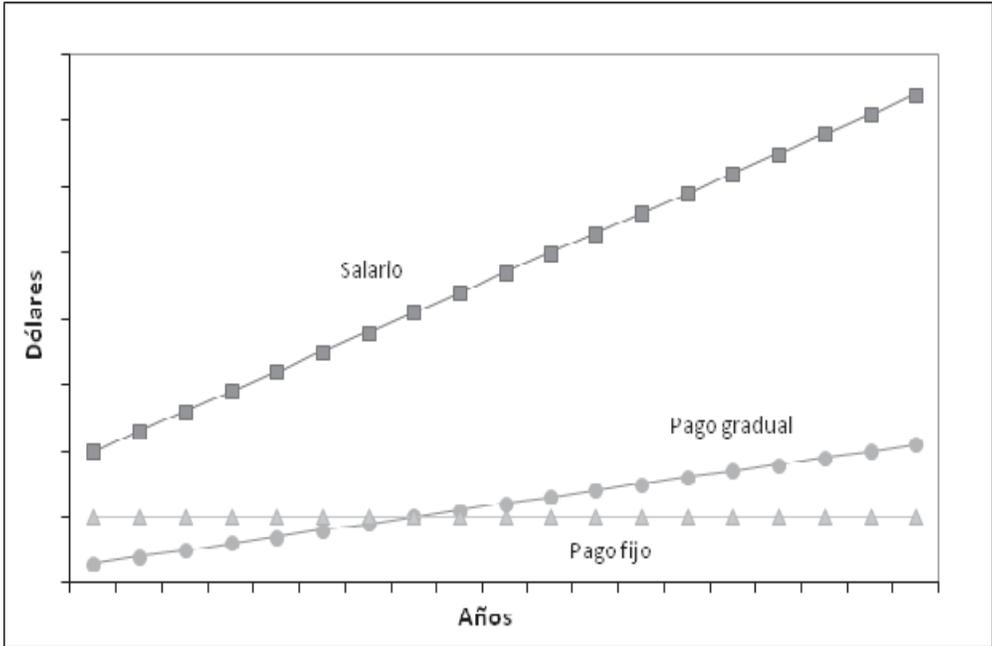
efectiva del costo y el riesgo para el prestatario (Barr, 2004). En general, la gestión es más sencilla y más barata gracias a que la recuperación de los créditos se tramita mediante los mecanismos de recaudación existentes, tales como la administración tributaria o el sistema de seguridad social. Además, los créditos en función de los ingresos son más equitativos y satisfacen en mayor medida el principio de capacidad de pago, ya que los pagos de los egresados guardan una proporción directa con sus ingresos. Por ejemplo, el sistema sueco de ayudas a los estudiantes reduce al mínimo el riesgo de impago de los estudiantes mediante la limitación de la amortización al cuatro por ciento de los ingresos después de la obtención del título de grado. En Australia, los pagos de créditos vinculados a los ingresos se realizan a través del sistema tributario, a un ritmo del dos, tres o cuatro por ciento de la renta imponible, en función de los ingresos del egresado.

ICETEX ha instituido recientemente un sistema de pago gradual con un plan de amortización más en consonancia con la evolución natural de los salarios de los jóvenes egresados. El hecho de aplicar pagos graduales en lugar de fijos minimiza la carga sobre los egresados y mejora la amortización de los créditos, tal y como se ilustra en el Gráfico 3.3. El paso del sistema de pago fijo inicial a un plan de pago gradual puede mejorar significativamente la viabilidad del ICETEX al reducir la probabilidad de que se produzcan impagos o retrasos por parte de los graduados más vulnerables. El ICETEX está avanzando en esta dirección desde el segundo semestre de 2012 ofreciendo a los beneficiarios la posibilidad de realizar amortizaciones iniciales más bajas, pero estas deben ser compensadas posteriormente con amortizaciones superiores en función de un calendario acordado que tiene parcialmente en cuenta la evolución media del salario de un egresado.

En cuarto lugar, para reducir aún más la probabilidad de que los estudiantes más vulnerables abandonen los estudios, debe prestarse mayor atención a la calidad de las instituciones y de los programas en los que se matriculan los beneficiarios del crédito. Lo ideal sería que la gran mayoría de los beneficiarios del ICETEX estuvieran inscritos en programas y/o instituciones acreditados; la cifra actual es del 62%.

No obstante, el ICETEX ha logrado una gran reputación entre las instituciones de créditos educativos de todo el mundo por el estricto equilibrio que siempre ha aplicado entre proporcionar ayuda y garantizar la viabilidad futura manteniendo índices de amortización aceptables. A la hora de implementar estas recomendaciones, el ICETEX no debe descuidar la necesidad de mantener este equilibrio.

Gráfico 3.3 Efecto del tipo de amortización



Fuente: Elaborado por los autores.

### *Deserción universitaria*

El equipo valora positivamente el sistema del SPADIES destinado a supervisar la deserción universitaria y sus causas, y ha observado un buen e intenso trabajo por parte de las instituciones de educación superior para reducir al mínimo la deserción. Este trabajo incluye una serie de programas que pretenden poner remedio a la deficiente preparación académica, así como algunos planes institucionales para dar ayuda financiera a los estudiantes.

Los créditos del ICETEX se asocian con menores índices de deserción universitaria. Además, cuanto más tiempo haya continuado el crédito, menos probable es que el estudiante abandone los estudios. A pesar de que sería necesario controlar otros factores, tales como el desempeño académico, para estar seguros que este menor índice de deserción es consecuencia directa de los créditos del ICETEX, los datos sugieren que la mayoría de los casos de deserción por motivos financieros podría evitarse si hubiera una mayor expansión de los recursos y de la cobertura crediticia del ICETEX, tal y como se ha sugerido anteriormente en este documento. Sin embargo, el

limitado impacto de un crédito del ICETEX en la deserción durante el primer semestre, unido a las conversaciones del equipo con instituciones de educación superior, sugiere que la mayor parte de esa notable deserción temprana obedece a razones académicas. La solución es abordar la falta de preparación para la universidad, de las maneras ya propuestas.

### ***Acceso por sexos***

Los chicos tienen menos probabilidades de acceder a la educación superior y más probabilidades de abandonarla, a pesar de que registran de manera estable resultados más altos que las chicas en la parte común de los tests SABER 11. Parte de la respuesta a este aparente enigma parece ser que las chicas están en desventaja en el sistema de educación secundaria de Colombia (según los resultados del PISA 2009 y el TIMMS 2007, de entre todos los países participantes, Colombia fue el país en que las chicas obtuvieron un desempeño menos bueno respecto al de los chicos) de modo que, en los tests realizados en los institutos colombianos, los chicos parecen conseguir mejores resultados respecto a las chicas de los que obtendrían en otros países.

En opinión del equipo, la temprana edad de finalización de la secundaria en Colombia es especialmente negativa para los chicos, que de media suelen ser menos maduros que las chicas a los 16 años. En países en los que los alumnos realizan exámenes nacionales a los 16 años, es común observar que las chicas logran resultados significativamente mejores en general. Por lo tanto, el 12° grado o el curso-puente propuesto anteriormente debería poder mejorar especialmente las posibilidades de los chicos de acceder a la educación superior y completarla.

### ***Acceso por departamento***

Existen grandes disparidades entre las regiones en cuanto a la tasa de cobertura. Sin embargo, para realizar una evaluación completa de su impacto en la equidad son necesarios más datos de los que posee el equipo. Por ejemplo, acerca de las cifras de estudiantes que optaron al acceso a la educación superior en cada departamento, y acerca de la frecuencia con que los residentes de un departamento se matriculan en otro. También se observan dificultades para lograr una cobertura equitativa en zonas de selva con baja densidad de población o mal comunicadas. El objetivo del gobierno de ampliar la provisión a tres cuartas partes de los municipios de aquí a 2014 parece lograr un equilibrio razonable entre equidad y viabilidad. La educación a distancia también desempeña un papel importante en la consecución de una mayor equidad geográfica.

## Recomendaciones

Con el fin de hacer frente a la falta de preparación para la universidad de muchos colombianos, sobre todo los chicos, cuando terminan la secundaria, el gobierno debería plantearse introducir un 12° grado de escolaridad. Si esto se descarta debido al costo, el gobierno debería introducir un curso-puente entre la secundaria y la superior, para los que aspiran a acceder a la superior o para los que necesitan mejorar sus conocimientos y habilidades para poder competir eficazmente por un cupo en la educación superior. Los cursos-puente podrían ser impartidos por instituciones de educación superior, colegios de secundaria, por ambos en colaboración o por nuevos institutos especiales para el 12° grado. Sería interesante plantear la introducción de grados básicos.

Además, Colombia debe intensificar los esfuerzos para mejorar la calidad y la equidad de la Educación secundaria y buscar la manera de proporcionar a los estudiantes de secundaria orientación personalizada sobre sus opciones para acceder a la educación superior. Para mejorar la información disponible sobre las competencias académicas de cada estudiante y su idoneidad para los diversos estudios de educación superior y profesional, debería ser obligatorio que todos los alumnos de 11° grado realicen la prueba SABER 11.

Para mejorar la transparencia y la confianza del estudiante respecto al sistema de admisión y garantizar a los jóvenes colombianos que las admisiones se gestionan de manera justa, el gobierno debería recopilar más información sobre las modalidades y criterios de admisión, sobre la forma en que se gestionan y sobre las características personales de los candidatos aceptados y rechazados. La información debería publicarse y ponerse a disposición de los jóvenes y de sus familias. Además, el gobierno debería crear un centro de información para procesar todas las solicitudes y eliminar las aceptaciones duplicadas, así como abordar con las instituciones correspondientes los casos en que parezca que los criterios de admisión carecen de equidad y objetividad. Más a largo plazo, podría plantearse implementar en todo el país requisitos de admisión comunes para cada nivel de educación superior.

Conviene revisar y racionalizar las diferentes fuentes de financiación para las diversas instituciones de educación superior con el fin de evitar que las decisiones de los estudiantes se vean distorsionadas por diferencias injustificadas en la asequibilidad (véase el Capítulo 9).

Deben aumentarse los recursos del ICETEX, si es posible en tal medida que permita apoyar los planes del gobierno de ampliar el alcance de la educación superior con equidad, permitir que reciban ayudas todos los

estudiantes con bajos ingresos que quieran y necesiten apoyo financiero para acceder a la educación superior, y combatir significativamente la deserción por motivos financieros.

Para mejorar la selección de estudiantes de las familias más necesitadas, el ICETEX debe pasar a un sistema mejor para la valoración del ingreso familiar, desarrollado en colaboración con el Departamento Nacional de Planeación (DNP). Una manera de avanzar sería un sistema que combine el SISBEN con otros datos socioeconómicos, como la renta verificable, siempre que sea posible, y especialmente en el caso de las personas que no están cubiertas por el SISBEN.

Para aliviar la carga que supone la amortización de los créditos para los jóvenes egresados y reducir los índices de impago, el gobierno de Colombia debería seguir ofreciendo más opciones de reembolso (como está haciendo actualmente con la cuota escalonada).

Debe abordarse el problema de la disparidad entre los departamentos en cuanto a la tasa de cobertura, tal y como propone el gobierno, aumentando el número de municipios con provisión propia y ampliando la educación a distancia.



## **Anexo del Capítulo 3. Medidas de estatus socioeconómico en Colombia**

En Colombia existen al menos cinco escalas distintas para evaluar la relación entre estatus socioeconómico y acceso a la educación superior, o para seleccionar a los beneficiarios de programas sociales como los créditos y las ayudas para la manutención que concede el ICETEX. Estas son las cinco escalas:

- los estratos socioeconómicos;
- el SISBEN;
- múltiplos del salario mínimo;
- quintiles de ingreso;
- nivel educativo de la madre.

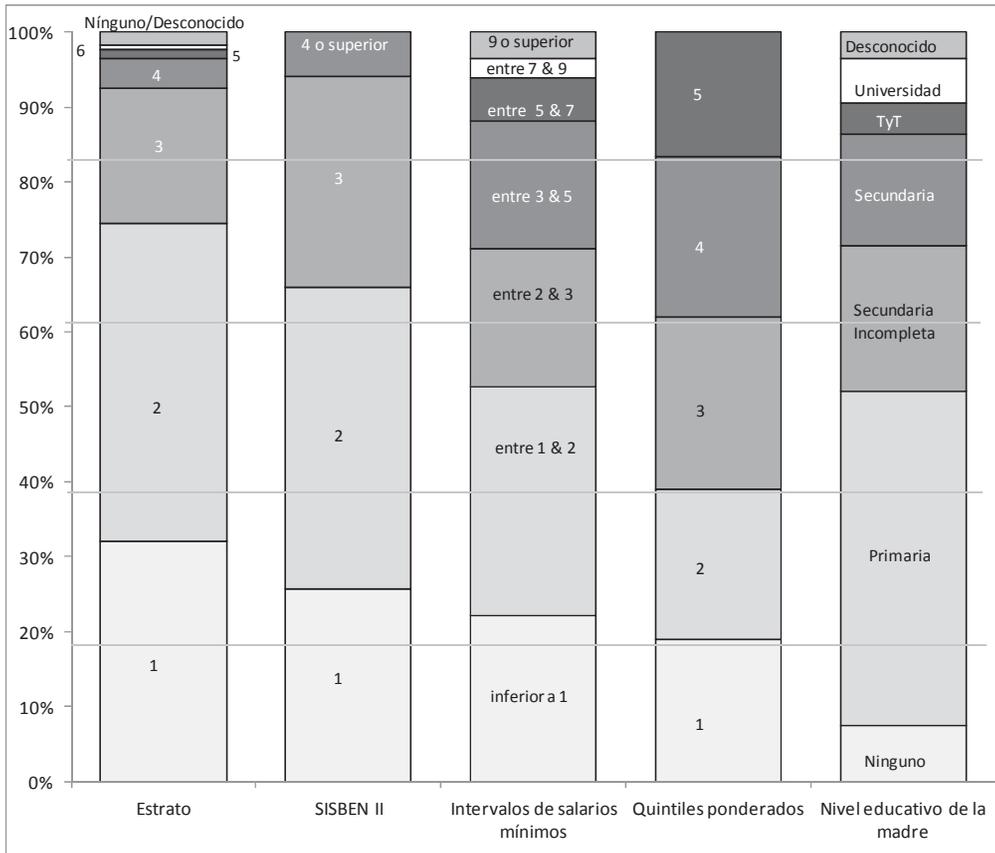
Cada una presenta sus propias ventajas e inconvenientes. El Gráfico 3.1.1 muestra la distribución de la población de entre 17 y 21 años de acuerdo con cada una de las categorías mencionadas (obsérvese que la distribución del SISBEN se basa en una simulación; este instrumento solo cubre a alrededor del 60% de la población), seguida por una breve descripción de cada una.

### **Estratos socioeconómicos**

El sistema de estratificación socioeconómica (estratos) fue diseñado para distinguir quién debe tener acceso a los servicios públicos subvencionados (servicios públicos, agua, etc.). El sistema clasifica las viviendas en seis estratos de acuerdo con sus características físicas y sus alrededores (por ejemplo, el estado de las carreteras, la presencia de aceras y alumbrado público, etc.). Los hogares de los estratos 1-3 reciben una subvención en sus facturas de servicios públicos; los del estrato 4 pagan la tarifa normal; y los de los estratos 5 y 6 pagan una prima. Sin embargo, el sistema padece de un alto índice de errores de inclusión (Parra, 2008 y Banco Mundial, 2004), pues cerca del 75% de la población pertenece a los estratos 1 y 2 y más del 90% a los estratos 1, 2 y 3. Debido a que cualquier casa de una zona determinada se puede clasificar de acuerdo a la media de ese barrio, es inevitable que haya inexactitudes. Por lo tanto, muchos hogares de los estratos 1-3, sobre todo del estrato 3, pertenecen a los deciles de rentas más altas. Según observaciones puntuales realizadas, se podría decir que las medidas han sido alteradas para ampliar el acceso a ayudas por

motivos políticos. Si bien la correlación con la renta o el bienestar es claramente imperfecta, una de las ventajas de utilizar el sistema de estratos para analizar la equidad es su sencillez: la mayoría de los colombianos son muy conscientes de su estrato, lo cual facilita la recopilación de esta información. Un claro inconveniente es su escaso poder de focalización.

**Gráfico 3.1.1 Comparación de las principales escalas socioeconómicas en función de las divisiones de la población de 17 a 21 años**



*Nota:* Los porcentajes se han calculado para la población de 17 a 21 años, lo que explica por qué cada quintil de ingreso equivalente no es igual al 20% de la población total. Téngase en cuenta que cada medida es independiente; por lo tanto, por ejemplo los hogares del estrato 1 no están en los quintiles de ingreso equivalente 1 y 2. Aunque tanto los intervalos de salario mínimo como los quintiles de ingreso equivalente utilizan la renta como variable base, hay que tener en cuenta que los primeros utilizan el ingreso familiar total y los segundos usan el ingreso per cápita, ajustado para el tamaño y la composición de la unidad familiar.

*Fuentes:* Cálculos de los autores basados en GEIH 2009 (Gran Encuesta Integrada de Hogares) y ECV 2008 (Encuesta de Calidad de Vida).

## EL SISBEN

El SISBEN, o *Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales*, es una herramienta de evaluación que sirve como filtro para seleccionar a los beneficiarios de los programas sociales en Colombia. El SISBEN asigna un puntaje a las unidades familiares en función de una serie de características socioeconómicas. El SISBEN III, que entrará en funcionamiento en 2012, representa una mejora respecto a versiones anteriores pues se basa en un planteamiento multidimensional de la pobreza, corrige la anterior alta correlación con los estratos y ahora hace posible que los programas sociales apliquen puntos de corte diferentes a los niveles 1, 2 o 3 para determinar quién opta a beneficiarse de los programas.

El Gráfico 3.1.1 muestra que la distribución de los niveles simulados del SISBEN II fue muy similar a la de los estratos: cerca del 70% de la población fue incluida en los niveles 1 y 2, que son considerados pobres y en general aptos para beneficiarse de los programas sociales. Se prevé que con el SISBEN III cambie esta correlación. El Gráfico 3.1.1 se basa en una simulación en la que se utiliza la Encuesta de Calidad de Vida de 2008: a una proporción significativa de la población nunca se le ha asignado un nivel, ya que no viven en zonas previamente identificadas como pobres, y solo un 50% se registra realmente en los niveles 1 y 2 del SISBEN. Sin embargo, cualquier persona puede solicitar su inclusión.

## Múltiplos del salario mínimo

Otra medida que se utiliza en ocasiones es el ingreso expresado en múltiplos del salario mínimo vigente. Si bien esta medida no tiene en cuenta las diferencias en el tamaño de la unidad familiar, puede ser útil para entender de cuánto ingreso disponen para costear servicios como la educación superior. El Gráfico 3.1.1 muestra la distribución del ingreso familiar de 2009 expresado en múltiplos del salario mínimo, cuando el salario mínimo ascendía a COP 496 900. Alrededor del 50% de la población de entre 17 y 21 años vivía en familias cuyo ingreso era inferior al doble del salario mínimo (casi COP 993 800) y el 90% en familias cuyo ingreso era inferior a 7 veces el salario mínimo (COP 3 478 300).

## Quintiles de ingreso

Probablemente la medida de renta familiar más comparable a escala internacional es la que la divide en quintiles. Los datos de Colombia proceden de encuestas realizadas por el DANE. Los quintiles equivalentes que calcula el sistema del SEDLAC del Banco Mundial corrigen las

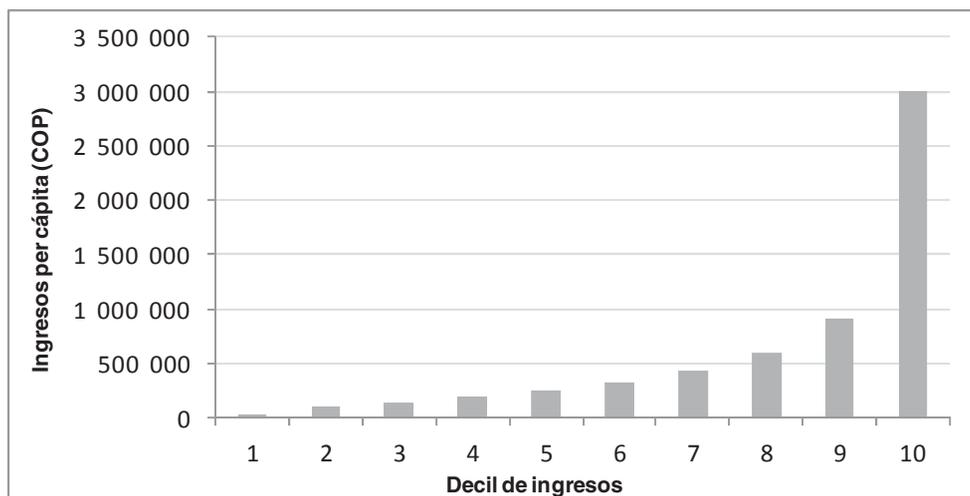
variaciones en el promedio de hijos por familia en cada quintil y aplican otros ajustes técnicos. Los datos del SEDLAC son comparables para todos los países de Latinoamérica.

### Nivel educativo de la madre

El nivel educativo de la madre suele ser una de las variables socioeconómicas más estables. A diferencia del ingreso, no está sujeto a fluctuaciones debidas a los ciclos económicos y acarrea menos errores de medición. Teniendo en cuenta las grandes desigualdades históricas en el acceso a la educación en Colombia, puede ser una buena medida del nivel socioeconómico. Por otra parte, esta variable acarrea menos errores de medición, sobre todo en el caso de las encuestas autogestionadas. Por estas razones, el nivel educativo de los padres se emplea con frecuencia en los estudios sobre movilidad estudiantil internacional. El Gráfico 3.1.1 muestra que el nivel educativo de las madres de más del 50% de la población de entre 17 y 21 era solo de primaria o inferior, mientras que únicamente el 4% había cursado estudios universitarios y solo el 6% había cursado algún tipo de formación TyT.

Finalmente, el Gráfico 3.1.2 muestra el ingreso promedio de la población colombiana por deciles de ingreso per cápita, a fin de poner en perspectiva los datos de ingreso. Vale la pena señalar que la suma total del ingreso per cápita de los deciles 1-9 es aproximadamente igual al ingreso per cápita del decil 10.

**Gráfico 3.1.2 Ingreso promedio mensual per cápita por deciles de ingreso, 2010**



Fuente: Fedesarrollo, 2011, basado en DANE-ECV 2010 (Encuesta de Calidad de Vida).

## Notas

1. Cálculos basados en las proyecciones para 2010 y 2014 correspondientes a los grupos de edad de entre 15 y 19 años y entre 20 y 24 años en [www.dane.gov.co/daneweb\\_V09/index.php?option=com\\_content&view=article&id=75&Itemid=72](http://www.dane.gov.co/daneweb_V09/index.php?option=com_content&view=article&id=75&Itemid=72), consultados en diciembre de 2011.
2. Estadísticas Sociodemográficas de la División de Estadística de las Naciones Unidas, con fecha de junio de 2011.
3. El ICFES organiza dos pruebas de 11° grado al año. La prueba del 2° semestre corresponde al Calendario A y lo realiza la mayoría de los colegios que empiezan el curso académico en febrero y lo terminan en diciembre; el test que tiene lugar en el 1<sup>er</sup> semestre es de Calendario B y lo realizan algunos colegios privados que inician el curso académico en septiembre y lo terminan en junio/julio. En 2009, el 78% de las pruebas se realizaron en el Calendario A. Los resultados de los dos Calendarios no deben agregarse, pues en cada uno las notas se calculan en relación con las del resto de alumnos que han realizado la misma prueba.
4. En el sistema del Reino Unido, los estudiantes que no conocen los resultados del examen equivalente a la Selectividad cuando presentan sus solicitudes también pueden escoger una segunda oferta “de seguridad”, por si obtienen un resultado peor del esperado en dicho examen.
5. Datos de 2010.
6. El MEN aportó los datos de este apartado.
7. La asequibilidad se ve influida por múltiples factores (el tipo de institución, la composición de la familia, etc.). La cuestión es que los puntos débiles de los instrumentos que miden los ingresos empañan la exactitud y la eficacia a la hora de asignar los recursos a las necesidades. Esto es un desafío en todos los países, incluyendo Colombia.

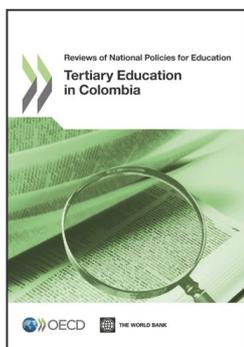
## Referencias

- Barr, N. (2004), "Higher Education Funding", *Oxford Review of Economic Policy*, 20 (2), pp. 264-283.
- De la Fuente, A. y A. Ciccone (2003), *Human Capital in a Global and Knowledge-Based Economy*, Comunidades Europeas, Luxemburgo, [www.antonioiciccone.eu/wp-content/uploads/2007/07/humancapitalpolicy.pdf](http://www.antonioiciccone.eu/wp-content/uploads/2007/07/humancapitalpolicy.pdf).
- Econometría (2010), *Relevancia del Programa Colombiano del Crédito Educativo*, Econometría Consultores, Bogotá, 2010, [www.icetex.gov.co/portal/LinkClick.aspx?fileticket=9JV1SurwJ1s%3D&tabid=1502&mid=3903](http://www.icetex.gov.co/portal/LinkClick.aspx?fileticket=9JV1SurwJ1s%3D&tabid=1502&mid=3903)
- ICETEX/Banco Mundial (2011), *ICETEX ACCES Loans: the Path to Equitable Access to Tertiary Education in Colombia*, ICETEX/Banco Mundial.
- ICFES (2011), "Examen de Estado de la Educación Media: Resultados del Período 2005-2010", ICFES, <https://icfesdatos.blob.core.windows.net/datos/Informe%20resultados%20historicos%20Saber%2011%202005-2010.pdf>.
- MEN (2011), "Background Report on Higher Education in Colombia" (Informe Preliminar sobre la Educación Superior en Colombia), Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, octubre de 2011 (archivo electrónico).
- MEN (2009), *Deserción Estudiantil en la Educación Superior en Colombia*, Ministerio de Educación Nacional, [www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702\\_libro\\_desercion.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf).
- Nicoletti, G., S. Golub, D. Haykova, D. Mirza y K.Y. Yoo (2003), "The Influences of Policies on Trade and Foreign Direct Investment", *OECD Economic Studies*, No. 36, OECD Publishing, Paris.
- OCDE (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, OECD Publishing, París.

OCDE (2007), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1: Analysis*, PISA, OECD Publishing, París.

Salmi, J., y A.M. Hauptman (2006), “Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms”, *Education Working Paper Series No. 4*, Septiembre 2006, Banco Mundial, Washington D.C.

Universidad de los Andes, Universidad del Norte, Universidad del Valle y Pontificia Universidad Javeriana (2011), *Informe Colombia*, Red de Observatorios de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria en América Latina y Europa, Mayo de 2011.



**From:**

## **Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Colombia 2012**

**Access the complete publication at:**

<https://doi.org/10.1787/9789264180697-en>

### **Please cite this chapter as:**

OECD/International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank (2013), "Acceso y equidad en la educación superior en Colombia", in *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Colombia 2012*, OECD Publishing, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264180710-6-es>

This document, as well as any data and map included herein, are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area. Extracts from publications may be subject to additional disclaimers, which are set out in the complete version of the publication, available at the link provided.

The use of this work, whether digital or print, is governed by the Terms and Conditions to be found at <http://www.oecd.org/termsandconditions>.