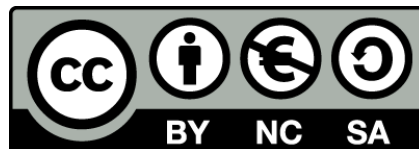




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Transición a la universidad de estudiantes PACE en la Universidad de Santiago de Chile

Daniela Evangelina Rojas Araya



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – CompartirIgual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – CompartirIgual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

Transición a la universidad de estudiantes PACE en la
Universidad de Santiago de Chile

Daniela Evangelina Rojas Araya

2022



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Transición a la universidad de estudiantes PACE en la Universidad de Santiago de Chile

Memoria presentada para optar al grado de doctor por la Universidad de Barcelona
Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Autor: Daniela Evangelina Rojas Araya

Director/a: Pilar Figuera Gazo

Juan Llanes Ordóñez

Tutor/a: Juan Llanes Ordóñez

Facultad de Educación



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Esta investigación tiene el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, a través del otorgamiento de la Beca Doctoral de Estudios en el Extranjero.



*A mi familia,
en especial a Alonso,
por acompañarme en esta travesía.*

AGRADECIMIENTOS

Algunos dicen que la música la hacen los silencios,

Pienso que una tesis doctoral la hacen los afectos.

Esta tesis doctoral refleja un largo trayecto que comienza hace varios años atrás. No imaginé que el viaje para cursar un máster en Barcelona me llevaría a uno de los procesos más desafiantes, pero a la vez más enriquecedores de mi vida. No solo me ha brindado la posibilidad de crecer profesionalmente, sino que también ha sido un aprendizaje personal.

Al rememorar el proceso se cruzan momentos, imágenes, recuerdos, sentimientos y tantas personas que le dan sentido a este recorrido. Agradezco a todos y todas las que atraviesan esta experiencia vital y que acompañan este camino.

Comienzo agradeciendo a la Universidad de Santiago de Chile que me abrió las puertas para realizar esta investigación y por ser luz para la juventud chilena.

A los y las estudiantes que hicieron posible esta tesis, por el tiempo que me brindaron para conocer sus historias de vida con sus luces y sus sombras. Gracias por su trayectoria en un Chile injusto.

Especialmente, quiero agradecer a mis directores de tesis Dra. Pilar Figuera y Dr. Juan Llanes, quienes han brindado acompañamiento, orientación y entrega en el proceso de tesis. Gracias por todo lo enseñado durante estos años. También, les agradezco por invitarme a participar en sus proyectos y grupos de investigación. Gracias por incitarme a participar en el grupo de investigación TRALS y el Observatorio del Estudiante. Espacios que tanto me han enseñado académica y personalmente.

Al equipo TRALS, por integrarme genuinamente, por su acogida y formación. Por todas las jornadas y espacios de aprendizaje, por ser más que un grupo académico. Principalmente, quiero agradecer a la Dra. Mercedes Torrado porque ha sido parte importante de esta trayectoria en Barcelona. Por las jornadas de máster, por ser mi profesora guía del Trabajo Final de Máster e incitarme a realizar el doctorado. También, agradezco a Robert Valls, por su disposición, tiempo y amabilidad al compartir su conocimiento.

Al grupo de inserción laboral del Observatorio del Estudiante, por permitirme colaborar. Gracias a Lidia Daza por acogerme en el equipo y ayudarme a darle sentido a los números.

A las y los compañeros de camino en Barcelona, por ser familia y contención. Por compartir los aprendizajes, reflexiones y conocimientos cimentados en esta etapa conjunta. Por todos esos días de biblioteca. En especial a Catalina Olivares, Natalia López, Alicia Pérez, José Eugenio Rubilar, Patricia Quintana y Pablo Contreras.

A los afectos en Chile que me sostienen. A mi familia, mi madre, padre y hermana, por su eterno apoyo y aliento. Por creer en mí antes que todos y comprender mi ausencia. A mis amigas y compañeras desde la infancia Pía, Anne y Belén. Gracias por enviarme las fuerzas que necesitaba en los momentos duros.

Agradezco infinitamente a Alonso, mi compañero de ruta, que se atrevió a cruzar el atlántico para acompañarme en esta aventura y que no ha soltado mi mano ni en los momentos más difíciles. Gracias por estar siempre.

RESUMEN

Durante las últimas décadas la equidad en el acceso, la permanencia y los resultados en la educación superior son temas prioritarios en las agendas políticas de los países. En esta línea y en consecuencia a la desigualdad del sistema universitarios chileno, el 2014 se implementa el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), dirigido a favorecer el acceso y la persistencia de colectivos vulnerables.

Comprendiendo el compromiso con la equidad participativa en que dicha política pública se sustenta y lo complejo que resulta para estudiantes de contextos vulnerables la transición a la universidad, esta tesis pretende analizar la experiencia de transición a la Educación Superior y las trayectorias de los y las estudiantes que ingresan el año 2016 a la Universidad de Santiago de Chile (USACH) por medio del PACE. El estudio se concreta en dos objetivos, el primero, conocer la situación de ingreso de los y las estudiantes PACE y sus trayectorias en los primeros semestres de carrera universitaria y, el segundo, profundizar en los elementos que han incidido en la construcción de las trayectorias universitarias.

La propuesta metodológica considera un enfoque mixto, en cuanto lo cuantitativo y cualitativo posibilita una comprensión profunda del problema de estudio. El diseño de investigación escogido es el explicativo secuencial de dos fases: la primera, de naturaleza cuantitativa, examinó los datos institucionales de la cohorte 2016 facilitados por la USACH (en el programa SPSS v. 18.0) y se analizaron las diferencias de ingreso y el seguimiento académico entre los y las estudiantes PACE ($n=126$) y los No PACE ($n=3.740$). En la segunda, de naturaleza cualitativa, se realizó una entrevista biográfico-narrativa a 15 estudiantes PACE que ingresaron en la cohorte 2016 (analizada en el programa Atlas tí. 8.).

Los resultados muestran un perfil de los y las estudiantes PACE bastante homogéneo y diferenciado de sus pares No PACE. Estos contrastes indican que el PACE estaría beneficiando el acceso a estudiantes de contexto más vulnerables. En cuanto a los resultados del seguimiento académico, el colectivo PACE presentan mayores niveles de abandono y su rendimiento académico es más bajo en comparación a sus pares de generación. No obstante, las diferencias del principio tienden a disiparse con el paso de los semestres. Asimismo, la importancia de pertenecer al 10% mejor evaluado de su generación de secundaria, ingresar a carreras de las áreas de Bachillerato y Ciencias Sociales, tener mejores resultados y haber asistido a más tutorías el primer semestre de universidad permite trazar

trayectorias de éxito. Las entrevistas biográfico-narrativas han permitido ahondar en los diferentes momentos de la transición del estudiante PACE e identificar factores contextuales y personales que inciden en la construcción de las diversas trayectorias.

Palabras clave: Transiciones- Trayectoria educativa- Inclusión educativa- Educación Superior- PACE

ABSTRACT

During the last decades the equity in access, permanence and results in higher education are priority issues on the countries' political agendas. In this line, and because of the existing inequality of the Chilean university system, in 2014 the Program for Access to Higher Education (PACE; Programa de Acceso a la Educación Superior) was implemented, aiming to favor the access and persistence of vulnerable groups.

Understanding the commitment to participation equity on which such public policy is based and how complex is the transition to university for students from vulnerable contexts, this thesis aims to analyze the experience of transition to Higher Education and the trajectories of the students who entered at the University of Santiago de Chile (USACH) through PACE in the year 2016. This study is specified two objectives: firstly, to know the income situation of the PACE students and their trajectories in the first semesters of university career and, secondly, to delve into the elements that have affected the construction of the university trajectories.

The methodological proposal involves a mixed approach, as the quantitative and qualitative aspects allow a deep understanding of the study problem. The chosen research design in the sequential explanatory of two phases. The first phase, of quantitative nature, examined the institutional data of the 2016 cohort provided by USACH (in the SPSS v.18.0 program) and the differences in income and academic follow-up between PACE students (n=126) and Non-PACE students (n=3.740) were analyzed. In the second, of qualitative nature, a biographical-narrative interview was conducted with 15 PACE students who entered in the 2016 cohort (analyzed using the Atlas ti.8. software).

The results show a profile of the PACE students that is quite homogeneous and different from their Non-PACE peers. These contrasts indicate that PACE would be benefiting access to students from more vulnerable contexts. Regarding the results of the academic follow-up, the PACE group presents higher levels of neglect, and their academic performance is lower compared to their generation peers. However, the differences at the beginning tend to dissipate with the passing of the semesters. In addition, the importance of belonging to the best evaluated 10% of their high school generation, starting university careers in the areas of Baccalaureate and Social Sciences, having better results, and having attended more tutorships during the first semester of university allows us to trace success trajectories. The biographical-narrative interviews have allowed us to delve into the different moments of the PACE student's transition and to identify contextual and personal factors that affect the construction of the diverse trajectories.

Keywords: Transitions- Educational trajectory- Equity- Higher Education- PACE

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE.....	7
1.1 La reforma de 1981 y sus consecuencias.....	8
1.2 Proceso de masificación y expansión de la matrícula a partir de los años 90.....	16
1.3 Acceso a la educación superior chilena: brechas y desigualdades.....	22
1.4 Colapso del sistema: movimiento estudiantil y reforma del 2009, 2011 y 2015.....	30
INCLUSIÓN EDUCATIVA Y POLÍTICAS DE EQUIDAD: UN PANORAMA ACTUAL.....	35
2.1 Educación como factor de inclusión social	36
2.1.1 <i>De la Inclusión educativa a la inclusión social</i>	40
2.1.2 <i>Inclusión educativa, equidad e igualdad</i>	44
2.1.3 <i>Inclusión y equidad en Educación Superior</i>	47
2.2 Políticas de equidad en Educación Superior a nivel internacional.....	51
2.2.1 <i>Unión Europea: Dimensión social en el Espacio de Educación Superior Europeo</i>	52
2.2.2 <i>Estados Unidos: acciones afirmativas para minorías</i>	58
2.2.3 <i>América Latina y el Caribe</i>	64
EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE.....	69
3.1 Equidad en el sistema de Educación Superior en Chile	70
3.1.1 <i>Iniciativas para el acceso a la educación superior favorecedoras de la equidad (CRUCH)</i>	71
3.1.1.1 Ranking de notas.....	72
3.1.1.2 Cupos supernumerarios.....	80
3.1.1.3 Vía de ingreso especial: Programas Propedéuticos.....	84
3.1.1.4 Propedéuticos USACH-UNESCO (2007).....	85
3.1.2 <i>Programa de inclusión en la política pública: Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE)</i> ...89	
3.1.2.1 Estructura del PACE.....	90
3.1.2.2 Fase piloto	93
3.1.2.4 Cobertura PACE	95
3.1.2.5 Proceso de postulación.....	96
3.1.2.6 Resultados PACE.....	99
TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD Y FACTORES ASOCIADOS.....	103
4.1 Transiciones educativas: la transición a la universidad	104

4.2 Modelos explicativos y factores de la transición universitaria	111
4.2.1 Modelos explicativos desde la perspectiva psicológica.....	112
4.2.2 Modelos explicativos desde la perspectiva sociológica	116
4.2.3 Modelos explicativos desde la perspectiva económica.....	118
4.2.4 Modelos explicativos desde la perspectiva organizacional/institucional.....	120
4.2.5 Modelos explicativos desde la perspectiva interaccional.....	121
4.3 Factores asociados al proceso de transición.....	128
4.4 Transición a la Educación Superior de colectivos no tradicionales	132
4.5 Trabajar la transición desde la universidad: orientación y tutoría.....	137
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	142
5.1 Planteamiento de la investigación: problema y objetivos.....	143
5.2 ¿Por qué la Universidad de Santiago de Chile?.....	146
5.3 Fundamentación metodológica y diseño de la investigación	148
5.3.1 Método de investigación: método mixto.....	149
5.3.2 Diseño de la investigación	152
5.4 Fase I.....	157
5.4.1 Estrategias de recogida de información: base de datos institucional.....	157
5.4.1.1 Definición de dimensiones, variables y categorías.....	159
5.4.2 Población y muestra de la investigación.....	168
5.4.3 Técnicas de análisis y tratamiento de los datos.....	170
5.5 Fase II.....	171
5.5.1 Estrategias de recogida de información: la entrevista biográfica-narrativa	172
5.5.2 Planificación y elaboración de la entrevista biográfico-narrativa	175
5.5.3 Validación de la entrevista	179
5.5.4 Los participantes: criterios de selección, características y aplicación de la entrevista	181
5.5.5 Técnicas de análisis y tratamiento de los datos.....	185
RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	195
6.1 El contexto del estudiante PACE-USACH.....	196
6.2 El perfil de entrada estudiantes PACE.....	199
6.2.1 ¿Quiénes son los estudiantes PACE?.....	199
6.2.1.1 Background personal.....	199
6.2.1.2 Background familiar	200

6.2.1.3 Background académico.....	201
6.2.1.4 A modo de síntesis.....	203
<i>6.2.2 Los estudiantes PACE con respecto al global de los universitarios</i>	204
6.2.2.1 Background personal.....	204
6.2.2.2 Background familiar.....	206
6.2.2.3 Background académico.....	208
6.2.2.4 A modo de síntesis.....	213
<i>6.2.3 Descripción de perfiles diferenciales por rama de conocimiento</i>	215
6.2.3.1 Background personal.....	216
6.2.3.2 Background familiar.....	218
6.2.3.3 Background académico.....	220
6.2.3.4 A modo de síntesis.....	225
6.3 El seguimiento académico	227
<i>6.3.1 Rendimiento y trayectorias de éxito</i>	227
6.3.1.1 Resultados académicos.....	228
6.3.1.2 La persistencia al final del 1º, 2º y 3º semestre.....	238
6.3.1.3 Trayectorias de éxito.....	240
6.3.1.4 A modo de síntesis.....	249
<i>6.3.2 Factores que influyen en la persistencia</i>	250
<i>6.3.2.1 Participación e implicancia en servicios de apoyo (nivelación y acompañamiento académico) y persistencia</i>	253
RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	269
7.1 La experiencia de transitar por la universidad del estudiante PACE	270
7.2 Trayectoria académica previa: pilares básicos	278
<i>7.2.1 Una imagen compartida: ser buen estudiante</i>	279
<i>7.2.2 ¿Cómo es la relación del estudiante PACE con la institución y los agentes involucrados durante esta etapa?</i>	282
7.3 El PACE y el proceso de inducción	287
<i>7.3.1 ¿De qué manera el PACE irrumpe en las vidas de los y las estudiantes?</i>	288
<i>7.3.2 ¿Cómo recuerda y valora el proceso de inducción el estudiante PACE?</i>	293
7.4 Transición a la universidad	298
<i>7.4.1 Elección de la titulación</i>	299
<i>7.4.2 El primer año académico</i>	303
<i>7.4.3 Las trayectorias de continuidad: valoración y perspectivas</i>	314
<i>7.4.4 Las trayectorias de abandono: experiencias y perspectivas</i>	326
7.5 El programa PACE: una mirada desde la experiencia	336
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	345

8.1 Conclusiones y discusión de resultados.....	346
8.1.1 <i>El perfil del estudiante PACE y su trayectoria académica previa</i>	347
8.1.2 <i>La transición a la universidad: elementos que intervienen durante la primera etapa</i>	351
8.1.3 <i>Las trayectorias académicas: resultados y factores involucrados</i>	355
8.1.4 <i>La valoración desde la experiencia del programa PACE</i>	360
8.2 Limitaciones y líneas futura de investigación.....	362
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	364
ANEXOS.....	389
1.Informe favorable del comité de bioética de la UB.....	389
2.Consentimiento informado	390

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Universidades creadas hasta 1980	9
Tabla 2 Fragmentación de las universidades fundadas hasta 1981	12
Tabla 3 Fundación de universidades privadas entre los años 1981 a 1989	13
Tabla 4 Distribución de matrícula Técnico-Profesional según dependencia.....	27
Tabla 5 Informe Duración Real y Sobreduración de carreras y/o programas generación titulados 2015-2019.....	77
Tabla 6 Cantidad de cupos dispuestos por las universidades del CRUCH, proceso de admisión 2019	82
Tabla 7 Cantidad de cupos dispuestos por las universidades privadas adscritas al SUA, proceso de admisión 2019	83
Tabla 8 Establecimientos PACE según dependencia y vulnerabilidad.....	94
Tabla 9 Establecimientos PACE según región y vulnerabilidad.....	94
Tabla 10 Actividades de preparación académica, socioemocionales y orientación vocacional para estudiantes PACE	95
Tabla 11 Cobertura real PACE desde 2014 a 2020.....	96
Tabla 12 Bonificación territorial.....	98

Tabla 13 Bonificación por preferencia.....	99
Tabla 14 Factores relacionados con la transición universitaria	130
Tabla 15 Intervenciones recomendadas por grupo TRALS.....	138
Tabla 16 Objetivos de la investigación	145
Tabla 17 Fases y objetivos de estudio.....	155
Tabla 18 Momentos y objetivos Fase I.....	159
Tabla 19 Estructura de las dimensiones y variables del Momento 1: perfil de entrada.....	161
Tabla 20 Estructura de las dimensiones y variables de la etapa 2: seguimiento académico.....	163
Tabla 21 Variable creada dentro de indicadores de rendimiento.....	164
Tabla 22 Variable creada tipo de trayectoria.....	164
Tabla 23 Resumen de dimensiones, variables y categorías de la base de datos analizados en la etapa 1 de la fase I.....	165
Tabla 24 Resumen de dimensiones, variables y categorías de la base de datos analizados en la etapa 2 de la fase I.....	166
Tabla 25 Muestra del estudio en los diferentes momentos.....	170
Tabla 26 Dimensiones y subdimensiones de la entrevista	176
Tabla 27 Objetivos, temáticas y preguntas del guion de entrevista estudiantes PACE-USACH que persisten y abandonan sus estudios.....	178
Tabla 28 Características y áreas de especialidad de los expertos.....	179
Tabla 29 Características del participante del piloto.....	181
Tabla 30 Perfil general de los y las participantes en base a los atributos escogidos para su elección.....	183
Tabla 31 Fecha, hora y lugar de la entrevista.....	185
Tabla 32 Dimensiones, categorías y subcategorías de análisis.....	189
Tabla 33 Tasa de acceso de la cohorte 2016 y por rama de conocimiento	198
Tabla 34 Perfil de acceso estudiante PACE: Background personal	200
Tabla 35 Perfil de acceso estudiante PACE: Background familiar	201
Tabla 36 Perfil de acceso estudiante PACE: Background académico.....	202
Tabla 37 Resumen de las variables de entrada significativas entre los estudiantes PACE y No PACE.....	214
Tabla 38 Tasa de acceso de la cohorte PACE 2016 y por rama de conocimiento.....	215

Tabla 39 Resultados de rendimiento 1° semestre de estudiantes PACE y No PACE	230
Tabla 40 Resultados de rendimiento 2° semestre de estudiantes PACE y NO PACE.....	233
Tabla 41 Resultados de rendimiento 3° semestre de estudiantes PACE y NO PACE.....	235
Tabla 42 Tipos de trayectorias y momento del abandono.....	240
Tabla 43 Trayectorias del estudiante PACE	241
Tabla 44 Trayectorias del estudiante PACE según promedio 1° semestre de 2016	244
Tabla 45 Trayectorias del estudiante No PACE	244
Tabla 46 Trayectorias del estudiante No PACE según promedio 1° semestre de 2016	248
Tabla 47 Resultados participación e implicancia en tutorías de pares en el 1°, 2° y 3° semestre de estudiantes PACE....	255
Tabla 48 Resultados participación e implicancia en asesorías en el 1°, 2° y 3° semestre de estudiantes PACE	256
Tabla 49 Resultados participación e implicancia en talleres en el 1°, 2° y 3° semestre de estudiantes PACE.....	257
Tabla 50 Resultados participación e implicancia en tutorías de pares en el 1°, 2° y 3° semestre estudiantes No PACE ..	258
Tabla 51 Resultados participación e implicancia en asesorías en el 1°, 2° y 3° semestre estudiantes No PACE.....	259
Tabla 52 Resultados participación e implicancia en talleres en el 1°, 2° y 3° semestre estudiantes No PACE.....	260
Tabla 53 Asistencia a tutorías y persistencia 1°, 2° y 3° semestre estudiantes PACE	262
Tabla 54 Asistencia a asesorías y persistencia 1°, 2° y 3° semestre estudiantes PACE.....	263
Tabla 55 Asistencia a talleres y persistencia 1°, 2° y 3° semestre estudiantes PACE	264
Tabla 56 Asistencia a tutorías y persistencia 1°, 2° y 3° semestre estudiantes No PACE	265
Tabla 57 Asistencia a asesorías y persistencia 1°, 2° y 3° semestre estudiantes No PACE	266
Tabla 58 Asistencia a talleres y persistencia 1°, 2° y 3° semestre estudiantes No PACE	267

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Evolución matrícula universidades chilenas año 1990-2021.....	19
Figura 2 Tasa asistencia neta y bruta de jóvenes de 18 a 24 años, 1990-2020	20

Figura 3 Distribución de jóvenes de 18 a 24 años que asisten a la educación superior según dependencia administrativa según quintil, 2017	22
Figura 4 Brecha en los resultados de la PSU a causa del tipo de colegio al que se asiste.....	28
Figura 5 Los pilares de la inclusión social	37
Figura 6 La dimensión social y su desarrollo en el EEES.....	55
Figura 7 Ejemplo cálculo Ranking de notas.....	74
Figura 8 Puntaje PSU según Ranking, por dependencia	75
Figura 9 Esquema funcionamiento del PACE durante la Educación Secundaria y Educación Superior.....	92
Figura 10 Cobertura PACE fase Piloto por región.....	93
Figura 11 Acceso a cupos PACE.....	97
Figura 12 El modelo de Ethington (1990)	114
Figura 13 El modelo de Spady (1970).....	117
Figura 14 Modelo de persistencia de Tinto (1997)	123
Figura 15 Modelo de Bean (1985)	125
Figura 16 Modelo de Pascarella y Terenzini (1985)	126
Figura 17 Hitos de inclusión Universidad de Santiago de Chile	148
Figura 18 Diseño de la investigación	153
Figura 19 Dimensiones y categorías de análisis.....	187
Figura 20 Estructura de análisis fase cuantitativa.....	196
Figura 20 Nacionalidad según grupo PACE y No PACE (%).....	205
Figura 21 Primera generación según grupo PACE y No PACE (%).....	206
Figura 22 Nivel educativo padre grupo PACE y No PACE (%)	207
Figura 23 Nivel educativo madre grupo PACE y No PACE (%)	207
Figura 24 Nivel socioeconómico grupo PACE y No PACE (%).....	208
Figura 25 Dependencia administrativa según estudiantes PACE y No PACE (%).....	209
Figura 26 Modalidad formativa de los colegios según grupo PACE y No PACE (%)	210
Figura 27 Nota enseñanza media (NEM y Puntaje NEM) según grupo PACE y No PACE.....	211

Figura 28 Puntaje PSU en las diferentes disciplinas según grupo PACE y No PACE	212
Figura 29 Género del estudiantado PACE por rama de conocimiento.....	216
Figura 30 Edad media del alumnado PACE por rama de conocimiento	217
Figura 31 Nacionalidad del alumnado PACE por rama de conocimiento.....	217
Figura 32 Nivel educativo del padre del estudiante PACE por rama de conocimiento.....	218
Figura 33 Nivel educativo de la madre del estudiante PACE por rama de conocimiento.....	219
Figura 34 Nivel socioeconómico del estudiante PACE por rama de conocimiento	220
Figura 35 Modalidad formativa del estudiante PACE por rama de conocimiento	221
Figura 36 Promedio de enseñanza media del estudiante PACE por rama de conocimiento	222
Figura 37 Puntaje NEM del estudiante PACE por rama de conocimiento	222
Figura 38 Top 10% del estudiante PACE por rama de conocimiento	223
Figura 39 Puntaje Ranking del estudiante PACE por rama de conocimiento.....	224
Figura 40 Puntaje PSU del estudiante PACE por rama de conocimiento.....	224
Figura 41 Estructura de análisis rendimiento académico y trayectorias de éxito estudiantes PACE	228
Figura 42 Media de asignaturas inscritas en el 1°,2° y 3° semestre.....	236
Figura 43 Media de asignaturas aprobadas en el 1°,2° y 3° semestre	237
Figura 44 Media de asignaturas reprobadas en el 1°,2° y 3° semestre	237
Figura 45 Media de notas en el 1°,2° y 3° semestre.....	237
Figura 46 Tasa de éxito en el 1°,2° y 3° semestre	238
Figura 47 Trayectoria de persistencia y abandono de los estudiantes PACE y no PACE al término del semestre 1°, 2° y 3°.....	239
Figura 48 Trayectoria según Top 10	242
Figura 49 Trayectoria según área de conocimiento.....	243
Figura 50 Trayectorias estudiantes No PACE y PACE.....	245
Figura 51 Trayectorias estudiantes No PACE según género	246
Figura 52 Trayectorias estudiantes No PACE según quintil.....	246
Figura 53 Trayectorias estudiantes No PACE según Top 10.....	247

Figura 54 Trayectoria según área de conocimiento.....	248
Figura 55 Árbol de clasificación de persistencia de estudiantes de 1º semestre de 2016.....	251
Figura 56 Número de tutorías realizadas por el servicio al semestre	256
Figura 57 Número de asesorías realizadas por el servicio al semestre	257
Figura 58 Número de talleres realizados por el servicio al semestre.....	257
Figura 59 Número de tutorías realizadas por el servicio al semestre	259
Figura 60 Número de asesorías realizadas por el servicio al semestre	260
Figura 61 Número de talleres realizados por el servicio al semestre.....	260
Figura 62 Estructura de análisis fase cualitativa	270
Figura 63 Esquema de las subcategorías de análisis del Perfil del estudiante PACE.....	279
Figura 64 Esquema de las subcategorías de análisis de Relación con la institución y agentes.....	283
Figura 65 Esquema de las subcategorías de análisis de Percepción del programa	288
Figura 66 Esquema de las subcategorías de análisis de La experiencia de la inducción	294
Figura 67 Esquema de las subcategorías de análisis de Elección de la titulación.....	299
Figura 68 Esquema de las subcategorías de análisis de El Primer año académico.....	304
Figura 69 Esquema de las subcategorías de análisis de Las trayectorias de continuidad: valoración y perspectivas	315
Figura 70 Esquema de las subcategorías de análisis de Trayectorias de abandono: experiencias y perspectivas	326
Figura 71 Esquema de las subcategorías de análisis de la Valoración del programa.....	336

ÍNDICE DE SIGLAS

ES= Educación Superior

IES= Instituciones de Educación Superior

IP= Institutos Profesionales

CFT= Centro de Formación Técnica

AFD= Aporte Fiscale Directo

AFI= Aporte Fiscal Indirecto

CRUCH= Consejo de Rectores de Universidades Chilenas

LOCE= Ley Orgánica Constitucional de Educación

CSE= Consejo Superior de Educación

SIES= Sistema de Ingreso a la Educación Superior

CASEN= Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional.

CNED= Consejo Nacional de Educación

SUA= Sistema Único de Admisión

DEMRE= Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo

PSU= Prueba de Selección Universitaria

NEM= Notas enseñanza media

IVE= Índice de vulnerabilidad escolar

TP= Técnico-Profesional

HC= Científico-Humanista

SIMCE= Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

CAE= Crédito con aval del Estado

PDT= Prueba de Transición

EEES= Espacio Europeo de Educación Superior

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en la línea de investigación del equipo TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) de la Universidad de Barcelona, enfocándose principalmente en la transición académica a la educación superior (ES). De manera concreta, en esta tesis se aborda la transición de un colectivo que ingresa a la universidad a través de una vía equitativa: el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE).

En este sentido, es inevitable comenzar esta introducción sin una mirada personal, puesto que el tema en cuestión está íntimamente ligado a mi labor como profesora. Acompañar a los y las estudiantes secundarios mientras construyen sus proyectos de vida y constatar que los anhelos universitarios se encuentran irremediamente condicionados por su situación contextual ha sido el punto de partida de esta investigación.

Esta inquietud inicial comenzaría a encauzarse al realizar mi Trabajo Final de Máster bajo la dirección de la Dra. Mercedes Torrado. Una instancia que me permitió profundizar en la transición a la universidad de estudiantes secundarios. El punto de inflexión para decidir investigar sobre este fenómeno se materializó con la llegada al grupo de investigación TRALS, siendo clave la guía de mis directores la Dra. Pilar Figuera y el Dr. Juan Llanes, para ahondar en la transición y la construcción de las trayectorias de colectivos históricamente excluidos de la ES.

Actualmente, la masificación de la ES es un fenómeno global que ha permitido la continuidad de estudios a un número cada vez mayor y heterogéneo de estudiantes, convirtiendo este nivel educativo en un sistema con acceso universal. Sin embargo, no podemos hablar de la democratización en el acceso, permanencia y resultados, pues aún se mantienen desigualdades significativas. En Chile, los datos revelan que las clases desfavorecidas tienen menos probabilidades de ingresar a la universidad, en especial, a universidades altamente selectivas (González y Espinoza, 2011; Langa Rosado et al., 2019). De este modo, los sectores socioeconómicos bajos se encuentran infrarrepresentados en este nivel educativo.

Asegurar un sistema que permita indiscriminadamente acceder, progresar y graduarse de la universidad es un desafío que han asumido todos los países y la preocupación por su logro es recurrente en las investigaciones internacionales (Chan et al., 2013; Eurydice, 2011). En este sentido, a nivel global tanto las agendas políticas de los gobiernos como las universidades han gestionado diversas estrategias que permitan a un conjunto de estudiante diverso y representativo de la sociedad participar de este nivel educativo. Todo esto a la luz de su contribución al bienestar y cohesión social, así como a lo provechoso de la diversidad social para sustentar procesos educativos de calidad (Ariño, 2014).

Ahora, los sistemas universitarios no solo deben atender a la implementación de medidas que posibiliten el acceso democrático, sino que también han de preocuparse de una mayor retención y promoción de estos nuevos colectivos. En este sentido, el estudio sobre la transición a la universidad ha sido fundamental, ya que ha caracterizado al fenómeno como multifactorial (Figuera y Álvarez, 2014), evidenciando la complejidad de este. Actualmente, la transición se estudia desde una perspectiva teórica integradora que comprende el problema como una interacción de elementos personales e institucionales cuya conjugación e incidencia condicionará las trayectorias de los y las estudiantes (Figuera y Torrado, 2015a; Rodríguez, 2019). En el caso de estudiantes no tradicionales, la transición se encuentra altamente influida por diversas barreras que agudizan el proceso y que, por ende, acentúan los problemas de persistencia y abandono (Figuera et al., 2015; Sánchez-Gelabert y Elías, 2017). En el caso de estudiantes socialmente desfavorecidos las barreras socioculturales, académicas y económicas son determinantes en sus trayectorias (Berlanga et al., 2018; Ramírez y Maturana, 2018).

En el contexto educativo chileno, las demandas por un sistema universitario más equitativo se ha tomado la agenda política. En especial, durante la última década tanto la sociedad civil como la academia han solicitado cambios políticos y económicos profundos en este nivel. Estudiantes de secundaria y universitarios han sido protagonistas de movimientos que exigen la salida del modelo subsidiario en la educación (Arrué, 2012; García-Huidobro, 2007; Rifo, 2017). Por su parte, la academia ha mostrado su interés llevando a cabo varias investigaciones e implementando políticas internas como nuevas vías de acceso y programas que permitan el ingreso de sectores que durante años han sido segregados de las universidades.

Consecuencia de los procesos descritos, el gobierno ha ido dando respuesta a estas peticiones, implementando nuevas políticas orientadas a mejorar la equidad en el acceso, permanencia y resultados. Una de las medidas más significativas debido a su impacto a nivel nacional es el PACE. Esta política pública es una colaboración conjunta entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) y diversas

instituciones de ES que tiene por objetivo restituir el derecho a la ES a estudiantes con excelente trayectoria académica provenientes de colegios con los índices de vulnerabilidad más altos del país (Castro et al., 2015). Este programa va en línea con la perspectiva de que la diversidad social presente en una universidad nutre los procesos educativos y, paralelamente, contribuye al bienestar y cohesión social. Asimismo, se fundamenta en la convicción de que los talentos académicos se encuentran repartidos aleatoriamente en la sociedad y que la trayectoria académica de secundaria es un buen predictor del desempeño académico en la ES (Geiser, 2016; Larroucau et al., 2015; Román, 2013; Soares, 2013).

El funcionamiento del programa contempla intervenciones tanto en secundaria como en la universidad. Concretamente, por un lado, prepara académica y psicosocialmente a los y las estudiantes vulnerables durante los últimos años de secundaria y, por otro, garantiza cupos en las universidades que participan del programa, además de asegurar apoyo permanente para lograr la persistencia y una trayectoria de éxito. El PACE es la primera experiencia gubernamental de articulación entre la enseñanza superior y la secundaria (González, 2018) y, por tanto, inédita. Esta medida destaca por la mirada integral de la trayectoria del estudiante lo que permite una sinergia entre las escuelas y las universidades en beneficio de las expectativas, continuidad y concreción de estudios superiores.

El programa se implementó el año 2014 por medio de un piloto que incluyó a cinco universidades estatales que cumplían los requisitos estipulados para su selección (tener un Propedéutico reconocido por la UNESCO, pertenecer al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas y tener asignada para el año 2014 la Beca de Nivelación Académica). Durante ese año la Universidad de Antofagasta, Universidad Católica del Norte, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Santiago de Chile y Universidad Católica de Temuco trabajaron en 34 comunas de 6 regiones (II, IV, V, VI, IX y RM) del país y atendieron a unos 7.614 estudiantes.

Después de dos años de acompañamiento en secundaria (2014 y 2015), el 2016 ingresa la primera generación PACE a la ES. Ese año se matricularon 479 estudiantes en una de las cinco universidades que participaron del piloto. Es necesario comentar que las y los estudiantes que desean optar a un cupo de los ofertados por las universidades participantes debe cumplir con algunos requisitos. Actualmente, los exigencias son: haber cursado los dos últimos años de secundaria en un establecimiento educacional que participe del programa, encontrarse dentro del 15% superior de puntaje Ranking de notas del establecimiento de egreso o haber obtenido un puntaje ranking igual o superior a 749 puntos a nivel

nacional y rendir las pruebas de selección, es decir, la prueba de Comprensión Lectora y Matemática, además de una de las pruebas electivas (Historia, Geografía y Ciencias Sociales o Ciencias).

Cada año se ha ido incrementando la matrícula de los y las estudiantes PACE. Las cifras en el reporte del MINEDUC del año 2020 señalan que ingresaron 4.600 estudiantes por esta vía. Asimismo, la cantidad de universidades que participan del programa ha aumentado progresivamente, en la actualidad las 29 universidades que integran el Consejo de Rectores de Chile (CRUCH) participan del PACE. Estas instituciones durante el año 2020 acompañaron a 95.000 estudiantes de educación secundaria de 581 establecimientos educativos de las diversas comunas de Chile. Del total de estudiantes que participaron del programa 7.074 se encontraban habilitados para postular a los 7.900 cupos ofertados por dichas universidades.

Como se aprecia, los datos revelan el alcance a nivel nacional del programa y el aumento creciente de la matrícula de este colectivo. Asimismo, considerando la cantidad de recursos invertidos por el gobierno como los esfuerzos del conjunto de agentes que intervienen en el desarrollo del programa me ha llevado a reflexionar lo trascendental de conocer cómo vive el proceso de transición este colectivo de nuevo ingreso. La novedad e importancia del programa vuelve ineludible profundizar en la transición de este grupo y en los factores y elementos que intervienen en el proceso de transición, de modo de articular intervenciones que tengan un mayor impacto.

En torno a lo anterior, han surgido diversas interrogantes sobre el proceso de transición y la construcción de las trayectorias académicas de los y las estudiantes PACE que tratarán de ser resultas en esta investigación: ¿cuál es el perfil de los y las estudiantes PACE?, ¿cuáles han sido los resultados académicos del estudiante PACE en los primeros semestres de universidad?, ¿cuáles han sido las trayectorias académicas de los y las jóvenes que ingresan por PACE?, ¿qué ha significado el PACE como soporte institucional en su proceso de transición? Paralelamente, y bajo la premisa de la existencia de diferentes trayectorias académicas cobran sentido preguntas tales como ¿Cuáles han sido los elementos/factores que han contribuido en la construcción de a una u otra trayectoria académica (persistencia/abandono)? y, ¿Cómo se puede mejorar la persistencia de este grupo?

En este sentido, la investigación se sitúa en la transición y trayectorias académicas de los y las estudiantes que ingresan el 2016 por medio del PACE a la Universidad de Santiago de Chile. La finalidad es comprender la realidad de la transición de este colectivo y profundizar en los elementos

que inciden en las diversas trayectorias académicas. Este estudio quiere ofrecer elementos que contribuyan a la comprensión y reflexión de la transición en colectivos vulnerables y que permitan generar lineamientos que beneficien las medidas institucionales que acompañan el programa.

Acorde a la multidimensionalidad del fenómeno abordado se optó por el método mixto en cuanto posibilita una perspectiva y comprensión más amplia y profunda del problema de estudio (Creswell, 2014; Díaz, 2014), así como subsana la fragmentación del fenómeno. De este modo, se ha realizado una aproximación desde dos perspectivas: una cuantitativa y otra cualitativa. La primera, analiza datos personales y académicos de la cohorte que ingresó a la Universidad de Santiago de Chile el año 2016 con la finalidad de identificar y describir el perfil del estudiante PACE y compararlo con el conjunto de estudiantes de ese mismo curso que accedieron a los estudios por vía tradicional. Asimismo, realizar un seguimiento del rendimiento y trayectoria de los y las estudiantes al finalizar el 1º, 2º y 3º semestre de carrera. La perspectiva cualitativa, ahonda en la experiencia global de la transición de los y las estudiantes PACE a partir de entrevistas en profundidad a 15 estudiantes que ingresaron en la cohorte 2016. Desde su experiencia, los y las informantes reconstruyen su trayectoria por la universidad y ofrecen elementos intrapersonales, del contexto social e institucional que inciden en el proceso.

La tesis se organiza en ocho capítulos donde los primeros cuatro recogen los fundamentos teóricos de la investigación. En concreto, el primer capítulo, contextualiza el sistema de ES chileno desde una perspectiva histórica. Primeramente, se hace un recorrido por las principales reformas que explican las características de este nivel educativo para luego profundizar en los elementos que generan la segregación presente en las instituciones universitarias. Especialmente, se destaca el sistema de selección de las universidades que imposibilita el ingreso y permanencia de estudiantes proveniente de sectores vulnerables.

En el segundo capítulo, se realiza una revisión conceptual sobre la inclusión educativa como factor de inclusión social y nos centramos en la equidad en la ES como mecanismo para abordar las diferencias y desigualdades durante el proceso educativo -acceso, trayectoria y resultados. Se exponen, también, las diversas políticas, iniciativas y programas orientados hacia el logro de la equidad en el contexto internacional. El tercer capítulo, aborda las principales iniciativas y programas de equidad en el sistema de ES chileno. Realizamos una descripción de las intervenciones realizadas en tres niveles de alcance: global, intermedio y local. El último capítulo teórico, presenta los principales aportes teóricos sobre la transición a la ES. En este apartado se realiza una presentación de los diferentes modelos que han

intentado explicar el fenómeno y sus contribuciones. Asimismo, se profundiza tanto en los factores vinculados a la transición como en el proceso de transición de los colectivos no tradicionales.

Por su parte, en el quinto capítulo se presentan los aspectos metodológicos de la investigación. Se argumentan las decisiones tomadas y se justifica la elección de la Universidad de Santiago de Chile para llevar a cabo el estudio. También, se expone el diseño, planificación y objetivos de la investigación. Se describen las dos fases del estudio: cuantitativa y cualitativa, y se profundiza en los instrumentos y estrategias de obtención de información, la selección y perfil de la muestra y participantes y las técnicas y procedimiento de análisis de la información recogida en las dos fases.

El sexto y séptimo capítulo expone los resultados cuantitativos y cualitativos, respectivamente. Se ha optado por organizar los resultados en dos capítulos correspondientes a las dos fases de la investigación. De este modo, en el sexto capítulo se presentan los resultados cuantitativos obtenidos del análisis de las bases de datos, donde en un primer momento, se describe el perfil de las y los estudiantes PACE y se compara con sus pares de cohorte No PACE. En un segundo momento, se analizan los datos del seguimiento académico de la cohorte PACE durante los primeros tres semestres y se analizan los factores involucrados en las diferentes trayectorias de este colectivo. En el séptimo capítulo, se informa el análisis de las narrativas de las y los estudiantes entrevistados.

Finalmente, el último capítulo, presenta las conclusiones de la investigación a partir de la triangulación de los resultados obtenidos en las dos fases del estudio con la finalidad de obtener una visión integrada de la realidad. Las conclusiones se organizan a la luz de los objetivos de esta investigación y se discuten en torno a las investigaciones previas con la finalidad de situar los aportes de esta tesis al estudio de las transiciones de colectivos que ingresan a la ES por programas de equidad.

CAPÍTULO I

SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

El capítulo tiene por finalidad contextualizar y explicar el actual sistema de Educación Superior chileno (ES), para lo cual se realiza una revisión de las principales reformas realizadas durante los 40 últimos años. Si bien la intención no es examinar en profundidad dichos cambios, estos se analizan en la medida que permiten comprender y destacar las principales consecuencias que de estas se derivan, las cuales dan sustento al programa en el que se enmarca la investigación. El capítulo parte analizando las reformas realizadas durante la dictadura cívico- militar, las cuales promueven los cambios estructurales del sistema de ES y cuyas consecuencias se mantienen hasta la actualidad. En un segundo momento, se analizan los cambios efectuados con la vuelta a la democracia y cómo permiten agudizar la masificación y expansión de la matrícula. A partir de lo anterior, se analiza el procedimiento de ingreso a las universidades chilenas que ha generado un sistema educativo altamente segregador, imposibilitando el ingreso y permanencia de los estudiantes provenientes de los sectores más desfavorecidos del país. Es de este modo que se pone énfasis en los datos que se manejan sobre acceso de estudiantes provenientes de colegios con altos índice de vulnerabilidad.

1.1 La reforma de 1981 y sus consecuencias

Durante los últimos 40 años el sistema de Educación Superior (ES) en Chile se ha caracterizado por una vertiginosa masificación, diversificación y cobertura. Si bien estos rasgos son parte de un fenómeno global que responde a transformaciones en las estructuras políticas, sociales y económicas; en nuestro país se vinculan, en particular, con la nueva Constitución de 1980 y la Reforma Educacional de 1981 que transformaron, entre otras cosas, por completo el sistema educativo chileno.

Luego del golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973¹ se llevaron a cabo diversas y profundas reformas en varias materias como la ley laboral, la salud y la seguridad social. La educación no quedó exenta a dichos cambios, inclusive las transformaciones que se hicieron en esta materia durante los 17 años que duró la dictadura cívico-militar han sido consideradas como una de las reformas más grandes y profundas en la historia de la política educativa chilena (Oliva, 2010; Osandón et al., 2018). El impacto de estos cambios se debe a que fueron estructurales y, por ende, una refundación del Estado chileno y sus instituciones, cuyo modelo social guía fue el de Estado neoliberal (Espinoza, 2016; Osandón et al., 2018; Slachevsky, 2015).

En este contexto, se inician las reformas del sistema de ES el que hasta la década de los '80 se distinguía por ser bastante homogéneo (Torres y Zenteno, 2011) pues estaba conformado por 8 universidades (ver Tabla 1) que se articulaban con sedes en las diferentes regiones del país, todas contaban con financiamiento del estado a pesar de que algunas pertenecían a organizaciones privadas (6 de las 8 universidades) como la Iglesia Católica y, la selección de los estudiantes se realizaba por medio de un sistema selectivo². A la rigidez de este sistema educativo se sumó el descenso de las matrículas, situación que se venía dando desde el inicio del golpe de Estado y que difería de la tendencia de años anteriores. Respecto a esto, es necesario comentar que, si bien la primera etapa del sistema universitario chileno se caracterizó por ser un sistema elitista -el cuerpo estudiantil procedía de los grupos con mayor

¹ En 1973 los militares liderados por el general Augusto Pinochet realizan un golpe de estado que termina con el gobierno democrático de la Unidad Popular y la muerte del presidente Salvador Allende.

² El sistema de selección e ingreso a las carreras universitarias desde 1967 hasta 2002 fue la Prueba de Aptitud Académica (PAA). La PAA reemplazó al Bachillerato que consistía en la aplicación de exámenes escritos y orales de diversas materias que al masificarse fue criticado por la poca uniformidad en la corrección de las pruebas, pues dependía de cada examinador, por lo que se cambia por la PAA: sistema uniforme y único.

capital socioeconómico y cultural- y de poca demanda a pesar de su gratuidad, la realidad había cambiado radicalmente luego de la reforma de 1967³, tanto así que durante el periodo entre 1967 a 1973 la matrícula aumentó al triple (de 56.000 en 1967 a 146.000 en 1973) (Brunner, 2015a). Este proceso de masificación y reforma universitaria se vio interrumpida por la dictadura, estancando y retrocediendo la matrícula, entre otras cosas.

Tabla 1 Universidades creadas hasta 1980

	NOMBRE	AÑO FUNDACIÓN
Estatal	Universidad de Chile	1842
	Universidad Técnica del Estado	1888
Privada	Pontificia Universidad Católica de Chile	1919
	Universidad de Concepción	1925
	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	1931
	Universidad Técnica Federico Santa María	1947
	Universidad Austral	1954
	Universidad del Norte	1956

Específicamente, la baja de la matrícula se encuentra vinculada tanto al cierre de carreras (mayoritariamente carreras del área de las ciencias sociales cuyos docentes y estudiantes mantenían un fuerte compromiso con el proyecto político de la Unidad Popular) como al cobro de aranceles que tuvieron que implementar las universidades a causa de la disminución del aporte estatal que impedía mantener la gratuidad. A estas consecuencias del golpe se suma la intervención que se realizó en las universidades cuya principal acción fue destituir a los rectores e imponer a militares⁴ en estos cargos. Otro motivo que también afectó la matrícula y que no guarda relación con la situación política, es la demanda por nuevas trayectorias académicas diferentes a la universitaria.

Para la dictadura cívico-militar este sistema carecía de eficiencia y eficacia pues se constituía como un esquema cerrado, monopólico y principalmente financiado por el estado que no promovía la

³ Diversas movilizaciones de estudiantes universitarios dan origen en 1967 a la reforma universitaria cuyos principales cambios son la democratización de las instituciones (cargos directivos escogidos por votación de profesores e introducción de representantes estudiantiles y funcionarios) y el aumento del financiamiento público para el contrato de profesores y el acomodo de la matrícula (Zurita, 2015).

⁴Tras el golpe de estado los militares intervinieron todas las universidades, destituyendo a los rectores y colocando a militares en sus puestos. Estos asumieron la plenitud de las atribuciones que antes se distribuía entre diversos órganos colegiados y autoridades.

competencia entre las universidades (Bernasconi y Rojas, 2004). Bajo la lógica costo-beneficio y el convencimiento de que la presencia privada y una competencia por los recursos y los estudiantes aportaría a la mejora continua en la calidad de las instituciones (Zurita, 2015) se originan los primeros cambios a inicios de los 80’.

Con estos argumentos, en el año 1981 se da inicio la Reforma Educacional del sistema de ES por medio de una nueva legislación universitaria (Decreto Con Fuerza de Ley N° 1 denominada Ley General de Universidades) con fuertes directrices neoliberales (Slachevsky, 2015) en consonancia con el nuevo modelo económico que se estaba gestando (Espinoza y González, 2016). Esta nueva Ley General de Universidades se elaboró de acuerdo con lo expresado sobre el derecho a educación y la libertad de enseñanza contenidos en el “Capítulo III: De los derechos y deberes constitucionales” de la Constitución Política del Estado. Constitución redactada y pensada por un selecto grupo⁵ e instaurada en 1980 por la dictadura.

Para Oliva (2008) dicha constitución permitió un orden jurídico que potenció y facilitó un sistema neoliberal, lo que zanjó una pugna de larga data entre dos polos que desde el principio de la nación habían estado enfrentados: el Estado Docente y la Libertad de Enseñanza. Según señala la autora estas posiciones ideológicamente contrapuestas estuvieron en una constante tensión. Por un lado, el Estado Docente que defiende una educación de carácter laico y liberal dirigida por el Estado, privilegiando lo público sobre lo privado; y, por otro, la Libertad de Enseñanza que con una postura católica y conservadora privilegia el derecho de cada familia a escoger la educación, destacando lo privado sobre lo público.

Como se ha mencionado, este marco legal produjo una transformación del modelo educativo y como consecuencia una reestructuración completa de la educación en todos sus niveles. Los principales cambios en el nivel de ES fueron la creación y funcionamiento de nuevas Instituciones de Educación Superior (IES), la privatización de la educación terciaria y un desarrollo vertical de la misma (Canales y de los Ríos, 2009; Orellana, 2011; Torres y Zenteno, 2011)

⁵ Luego del golpe de estado se suspendió la constitución que regía al estado chileno y se ordenó a una Comisión de Estudios de la Nueva Constitución (CENC) crear un anteproyecto de un nuevo texto. Anteproyecto que fue presentado y reformado en ciertos puntos por el Consejo de Estado (organismo asesor superior del presidente) y la Junta Militar (organismo formado por el representante de las Fuerzas Armadas, Fuerzas Aéreas, Armada y Carabineros cuya tarea es ejercer las funciones constituyentes y legislativas). Tras la admisión del texto por dichos organismos, este fue sometido a plebiscito nacional el 11 de septiembre de 1980 en el que fue aprobado, para ser promulgado el 21 de octubre del mismo año.

Es así como se pasó de 8 a 25 universidades durante el año 1981. Aumento que responde, por un lado, a la fragmentación de la Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado cuyas sedes regionales acorde al Decreto con Fuerza de Ley N°2⁶ fueron transformadas o fusionadas, pasando a ser organismos independientes y perdiendo su carácter nacional (ver Tabla 2) y, por otro, a la creación de nuevas universidades privadas amparadas en el artículo 19 N°11 de la Constitución que asegura la libertad de enseñanza y que da el derecho a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales sin más limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad social⁷.

Si bien las finalidades declaradas de la reforma eran ampliar la matrícula, descentralizar y diversificar la educación y estimular la competencia entre instituciones (Bernasconi y Rojas, 2004); al mismo tiempo se desarticulaba, segmentaba y controlaba el activismo político presente en las universidades con cobertura nacional que se había generado luego de la reforma de 1967 y que eran opositoras a la dictadura (Orellana, 2011). En consecuencia, el desmembramiento que sufren estas instituciones se encuentra fuertemente vinculado a un principio político, acorde a la intervención política-administrativa que realizó la dictadura cívico-militar en los distintos estamentos públicos (las universidades al ser financiadas mayoritariamente con recursos estatales y al cumplir una función pública eran consideradas como estamentos del estado).

Por otra parte, Orellana (2011) señala que la motivación para desfigurar las universidades tradicionales no solo respondió a estas razones, sino también a la intención de construir un nuevo sistema terciario de hegemonía privada, es decir, ampliar el mercado universitario para generar la competencia entre las instituciones. Paralelo a la fragmentación mencionada, y en congruencia con lo planteado anteriormente por el autor, la nueva legislación permitió la fundación de universidades privadas. A pesar de que se dio absoluta libertad para la creación de instituciones de ES, su funcionamiento estaba sujeto al cumplimiento de un proceso riguroso. De este modo, dichas universidades para constituirse e iniciar sus actividades debían tener dos autorizaciones, una política, otorgada por el Ministerio del Interior; y otra técnica, por parte del Ministerio de Educación. Asimismo, para ejercer funciones debían someterse al control académico de alguna universidad antigua quien aprobaría los planes y programas

⁶ Decreto con fuerza de ley dictada en 1981 por la dictadura y que da un año para que las sedes regionales se independicen y se funden como nuevas universidades regionales.

⁷ Normas sobre derecho a la educación y libertad de enseñanza contenidas en la nueva constitución política del estado extraído de <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0015045.pdf>

de estudio y tomaría los exámenes finales de asignatura y de grado a los estudiantes, cumpliendo una función examinadora. Estas exigencias se mantuvieron hasta el término de la dictadura a excepción de la autorización otorgada por el Ministerio del Interior que se suprimió a principios de 1988.

Tabla 2 Fragmentación de las universidades fundadas hasta 1981

	Sede regional	Nueva Universidad Estatal
Universidad de Chile	Sede Arica	Universidad de Tarapacá
	Sede Iquique	Universidad Arturo Prat
	Sede Antofagasta	Universidad de Antofagasta
	Sede La Serena	Universidad de La Serena
	Sede Valparaíso	Universidad de Valparaíso
	Instituto Pedagógico de Valparaíso	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
	Sede Santiago	Universidad de Chile
	Instituto Profesional de Santiago	Universidad Tecnológica Metropolitana
	Instituto Pedagógico de Santiago	Universidad de Ciencias de la Educación
	Sede Talca	Universidad de Talca
	Sede Chillán	Universidad del Bio-Bio
	Sede Temuco	Universidad de La Frontera
	Sede Osorno	Universidad de Los Lagos
Universidad Técnica del Estado	Sede Antofagasta	Universidad de Antofagasta
	Sede Copiapó	Universidad de Atacama
	Sede La Serena	Universidad de la Serena
	Sede Santiago	Universidad de Santiago de Chile
	Sede Talca	Universidad de Talca
	Sede Concepción	Universidad del Bio-Bio
	Sede Temuco	Universidad de La Frontera
	Sede Osorno	Universidad de Los Lagos
Sede Punta Arenas	Universidad de Magallanes	

De este modo de 1981 a 1989 se fundaron 11 universidades privadas (ver Tabla 3), en solo 8 años se crearon más universidades de las que se habían fundado durante los 100 años que duró la primera fase

del Sistema Universitario chileno⁸. Este número aumentó considerablemente al finalizar la dictadura cívico-militar⁹ debido a dos motivos que se conjugaron, por un lado, el término de la exigencia de autorización por parte del Ministerio de Interior y, por otro, la incertidumbre respecto a las nuevas leyes y normas que aplicaría la democracia. Ejemplo de esto es que entre principios de enero de 1990 y el 7 de marzo¹⁰ del mismo año se autorizó el funcionamiento de 18 nuevas instituciones de educación universitaria (Bernasconi y Rojas, 2004).

Tabla 3 Fundación de universidades privadas entre los años 1981 a 1989

Nombre Universidad	Año Fundación
Diego Portales	1982
Gabriela Mistral	1982
Central de Chile	1982
Mayor	1988
FinisTerra	1988
La República	1988
Bolivariana	1988
Andrés Bello	1989
Adolfo Ibáñez	1989
ARCIS	1989
Las Américas	1989

El tercer proceso que se dio en conjunto con los anteriores (la fragmentación de las universidades y la fundación de universidades privadas) es la creación de dos tipos de instituciones no-universitarias: Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT). De esta forma las Universidades y los IP quedan a cargo de impartir las formaciones profesionales, donde las primeras son las únicas autorizadas para otorgar los grados académicos (licenciaturas, magíster y doctorado). Por su parte, los

⁸Cancino y Schamal (2014) distinguen cuatro etapas de evolución del Sistema Universitario chileno, considerando como primera fase aquel periodo que comprende desde la fundación de la primera universidad en 1842 hasta 1980, año en que la dictadura cívico-militar impone la Reforma Educacional de la Educación Superior.

⁹ Luego de 17 años de dictadura cívico-militar y producto del plebiscito efectuado el 5 de octubre de 1988 que permitió elecciones democráticas, Augusto Pinochet deja el mando después de perder las elecciones presidenciales de 1989, entregando la presidencia a Patricio Aylwin.

¹⁰ El 11 de marzo de 1990 asume el nuevo presidente democráticamente escogido Patricio Aylwin y termina el periodo de dictadura.

CFT se orientan a continuar con la educación técnico-profesional (TP), concediendo los títulos técnicos de nivel superior. Es así como se amplía y diversifica la oferta educativa y se consolida un sistema de ES vertical con Universidades, IP y CFT.

Más allá de los procesos que se sucedieron a partir de la reforma descritos hasta aquí, la consecución más significativa de la nueva política fue el cambio radical del modelo educativo que se venía fraguando las últimas décadas. Hasta antes de la dictadura los esfuerzos del estado en esta materia estuvieron dirigidos a democratizar la educación y fortalecer un sistema público, idea que de forma drástica y radical fue sustituida por la de mercado educativo sin mayor diálogo ni debate. Para Zurita (2015):

[...] lo que en Chile ocurrió fue un evidente paso forzado de una lógica de Universidad en creciente democratización, gratuita y pública a una lógica de Universidad elitista, pagada y privada. Todo por supuesto en base a la ausencia de evidencia científica y de cualquier debate democrático posible, en otras palabras, sin ninguna legitimidad más allá de la fuerza. (p. 333)

En otras palabras, lo que ocurre es una transformación en la concepción y rol del estado en materia educativa, el Estado Docente es reemplazado por el Estado Subsidiario, sustitución que en el contexto chileno no se da a causa de un cambio de paradigma propio de la evolución, sino que el cambio obligado “de un proyecto de sociedad por otro: de una democracia liberal con un estado intervencionista a un régimen dictatorial con una economía neoliberal” (Nef, 2001, p.16).

Acorde a lo anterior, se dio un lento pero progresivo desfinanciamiento del sistema público, proceso que había comenzado con el golpe de estado y que se acentuó con la nueva reforma. Durante los primeros años de la dictadura cívico-militar el gasto público en materia de educación descendió bruscamente, entre 1974 y 1980 el presupuesto asignado bajó de 35% a un 15% (Bernasconi y Rojas, 2004). Para Valenzuela et al. (2008) la llegada de la dictadura puso término a los cambios estructurales que se venían dando y produjo un estancamiento de las reformas, lo cual significó una baja sustancial en la inversión en educación, pasando de un 7,5 a un 2,6 del producto interno bruto. Esta caída afectó a todos los niveles educativos, pero principalmente a las universidades, quienes se financiaron desde sus inicios con aportes estatales, permitiendo la gratuidad de sus carreras.

La Ley General de Universidades acrecentó dicha situación pues decretaba un nuevo sistema de financiación que consistía en un subsidio por parte del estado a través de dos modalidades: el Aporte Fiscal Directo (AFD) y el Aporte Fiscal Indirecto (AFI). El AFD corresponde al financiamiento basal

más importante que el estado destina a las universidades que pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH)¹¹ y consiste en un subsidio anual de libre disponibilidad, asignado en un 95% conforme a criterios históricos y un 5% de acuerdo con indicadores de desempeño anuales (matrícula estudiantil, número de académicos con postgrado y número de proyectos y publicaciones de investigación indexadas). El AFI, por su parte, está dirigido a todas las instituciones de educación superior cuyo criterio de distribución es la matrícula de los estudiantes de primer año con los mejores puntajes en el examen de selección universitaria que se rinde para ingresar a las universidades.

Este sistema generó la competencia entre las instituciones educativas ya que a mayor desempeño mayor aporte estatal, sin embargo, como menciona Améstica et al. (2014) esta forma de financiación, puntualmente, el AFD ha propendido que los aportes se concentren en determinadas universidades y zonas del país, es decir, concentración institucional y territorial. Las diferencias de inicio de las universidades que conforman el CRUCH han generado pisos distintos, favoreciendo a algunas instituciones y, por el contrario, perjudicando a otras, específicamente a las regionales. Los autores concluyen que este sistema es un círculo vicioso sustentado en una distribución histórica inequitativa (Améstica et al., 2014).

El AFI fue creado con el objetivo de mejorar la calidad de las instituciones (docentes, carreras, entre otras), pues para atraer a los estudiantes con los puntajes más altos en la prueba de selección es necesario estar entre las universidades mejor evaluadas a nivel nacional, o sea, en los primeros lugares de los rankings. No obstante, este tipo de financiación ha mermado y retrocedido las iniciativas y modelos de ingresos equitativos a las universidades.

Otra consecuencia del sistema de distribución de recursos es la autofinanciación. Las universidades incapaces de atraer a los estudiantes con los mejores puntajes se vieron forzadas a buscar mecanismos para subsistir. Causa de lo anterior, es su adhesión a la dinámica del mercado universitario con el cobro de matrícula y aranceles mensuales. Cabe recordar que antes de la reforma del '80 si bien existía un pago por la educación superior, este era de arancel diferenciado, se calculaba en función de la situación socioeconómica de los estudiantes y el ingreso familiar. En definitiva, se generó una disputa por los estudiantes pues eran estos quienes con el pago de los aranceles mantendrían el sistema, de este modo

¹¹ Organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación creada en el año 1954. Agrupa a 27 Universidades, 18 universidades estatales (corporaciones de derecho público, creadas por ley, poseen sus propios estatutos y pertenecen al Estado de Chile el que tiene participación en su creación o administración) y 9 tradicionales privadas (como instituciones de derecho privado o pertenecen a la iglesia católica conforme a su derecho propio, reconocidas por el estado antes de 1981 o derivadas de aquellas. Todas estas reciben aportes del estado).

se transfirieron los costos de la educación universitaria a sus beneficiarios: estudiantes y sus familias (Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2017).

Como queda de manifiesto, la nueva legislación se funda en una concepción y modelo que sentó nuevas bases y transformó el sistema de educación superior: la educación pública entendida como derecho social catalizadora de ciudadanos pasa a ser concebida como bien de consumo individual con beneficios personales.

Para Slachevsky (2015):

[...] en Chile, el mayor logro del modelo neoliberal fue atentar contra la idea de educación pública, y poner en jaque la educación en tanto bien social. Se entroniza en cambio la filosofía de la competencia generalizada entre los distintos actores, haciendo de la educación un bien de consumo, una mercancía. (p. 1.485)

En conclusión, y concordando con lo expuesto por González y Espinoza (2011), los decretos de Ley instaurados por la dictadura tienen una doble finalidad, por un lado, diversificar y expandir la estructura de la educación terciaria y, por otro, privatizar el sistema educativo e instaurar el autofinanciamiento. Siendo este último propósito el que reformula el rol del estado en materia educativa.

1.2 Proceso de masificación y expansión de la matrícula a partir de los años 90

Durante los primeros años de la reforma la creación de universidades privadas fue relativamente acelerada respecto a lo que había sido la tradición universitaria chilena. Dicha situación se intensifica luego del cese de la exigencia de autorización política del Ministerio del Interior requerida para la fundación de estas instituciones. El aumento considerable tuvo como consecuencia el colapso del sistema de control y supervisión externa que permitía el funcionamiento de estas universidades (las nuevas universidades no tenían autonomía plena). Esta supervisión consistía en presentar a una universidad “examinadora” los planes y programas de estudios para ser aprobados previamente. Asimismo, las cinco primeras promociones debían rendir los exámenes finales de cada ramo y el

examen de grado frente a comisiones mixtas paritarias compuesta por profesores de ambas universidades (examinadora y universidad nueva).

La demanda de trabajo para las universidades “examinadoras” (las instituciones habilitadas para ejercer este rol eran las antiguas, es decir, las creadas antes de 1980) se hizo excesivo y los estándares se relajaron. Esto hizo perder credibilidad al modelo junto con volverlo lento e ineficiente (Miranda, 2016). Lo anterior, sumado al elevado costo que significaba para las IES privadas este proceso, terminó por liquidarlo definitivamente, dando paso a un replanteamiento del sistema de supervisión.

De este modo, se reemplazó el sistema anterior por un nuevo mecanismo de supervisión amparado en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE). El último día de dictadura cívico-militar, el 10 de marzo de 1990, se promulgó la nueva Ley que ratificaba los principios neoliberales de los decretos de 1981. A su vez, modificaba la forma de supervisión de las universidades privadas, creando un organismo público especial para dicha gestión. A partir de ahora el Consejo Superior de Educación (CSE) sería el encargado de efectuar la supervisión de las Universidades e IP a través de un proceso denominado acreditación.

Ahora bien, es relevante profundizar en el significado que tiene la LOCE en el contexto de las transformaciones que se realizan en el sistema educativo chileno durante este periodo. A lo largo de la dictadura cívico-militar se implementó un conjunto de reformas las cuales culminan con la promulgación de la LOCE. Dicha Ley fue elaborada, aprobada e impuesta por la Junta de Gobierno¹², por ende, su concepción está alejada de toda discusión política y democrática.

Por otro lado, la relevancia de su promulgación recae en su carácter de orgánica constitucional, pues estamos frente a una ley cuya derogación no es sencilla. Por el contrario, para lograrlo se necesita un quorum elevado (4/7 en ambas cámaras: senadores y diputados). En este sentido y considerando la trascendencia de la LOCE, Slachevsky (2015) sostiene que esta ley viene a clausurar los cambios implementados durante este periodo, asegurando la permanencia y continuidad del nuevo modelo educativo, imposibilitando toda acción que permita su cambio.

Esto da cuenta cómo la educación, materia en la que el régimen militar no tenía un proyecto explícito, adquiere importancia en el transcurso de los años y deviene un aspecto mayor del

¹² La Junta de Gobierno es el organismo que desde el Golpe de Estado ostenta el poder legislativo luego de ser clausurado el congreso durante los años de dictadura.

proyecto neoliberal, incluso se podría decir que se consolidó como un componente central de la nueva estructura social. (Slachevsky, 2015, p. 1.481)

Con la vuelta a la democracia en 1990 se podría prever un vuelco y reformulación de la LOCE; no obstante, las modificaciones que se efectuaron solo pudieron realizarse superficialmente, impidiendo el cambio del modelo. Para Blok (2018a) esto se debe a que hubo un cambio político -de la dictadura a la democracia- pero no económico, de modo que el modelo no ha sufrido transformaciones radicales.

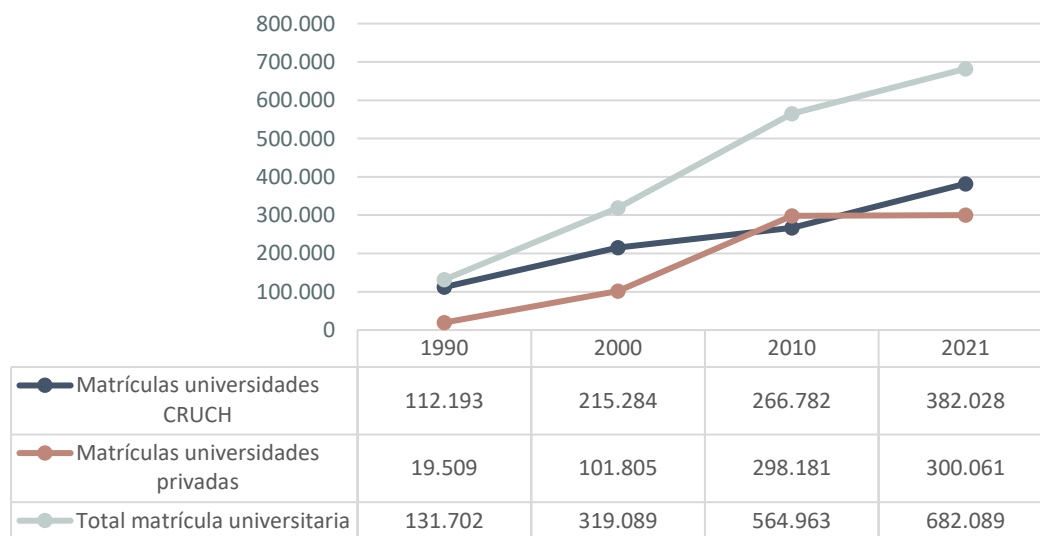
Ahora bien, dentro de los ajustes que se realizaron destacan, por un lado, la restauración de la autonomía de las universidades respecto a los rectores y, por otro, el aumento del gasto público. Esta inversión se destinó a becas para aquellos estudiantes que no tenían los ingresos suficientes para cursar estudios superiores y, también, para ampliar el sistema de préstamos universitarios.

Como se evidencia, los cambios efectuados no fueron profundos, de modo que artículos incluidos en la LOCE como la libertad de enseñanza¹³ y que han sido duramente criticados por diferentes grupos sociales, no se pudieron reformar. Esto trajo como consecuencia la creación desmesurada de instituciones educativas privadas, sin mayor control y, en oposición a lo que se hubiese pensado, el aumento durante la década de los noventa puede ser considerado más explosivo que el anterior (Cancino y Schmal, 2014). Se dio un crecimiento sistemático a causa de una privatización desregulada y de progresiva competencia. En efecto, en 1991 se registró la máxima cantidad de instituciones de educación superior, un total de 303, número que con el pasar del tiempo fue disminuyendo debido, entre otras cosas, a la baja matrícula de algunas instituciones.

Como consecuencia del aumento de universidades se generó también una expansión de la matrícula. Es así como en una década esta se incrementó un 142%, pasando de 131.702 estudiantes en 1990 a 319.089 en el 2000. Actualmente, son 691.380 los matriculados, un aumento del 425% desde 1990 a la fecha (Servicio de Información de Educación Superior, 2021a). En la Figura 1 se observa cómo el incremento de la matrícula se fue duplicando cada 10 años, con excepción del último decenio cuyo aumento ha sido paulatino.

¹³ El numeral 11 del artículo 19 de la LOCE declara que *“La libertad de enseñanza incluye el derecho a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales”* para luego mencionar que esta libertad *“no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional”*. La vaguedad de estas indicaciones ha generado la crítica de dicho artículo por un amplio sector social.

Figura 1 Evolución matrícula universidades chilenas año 1990-2021

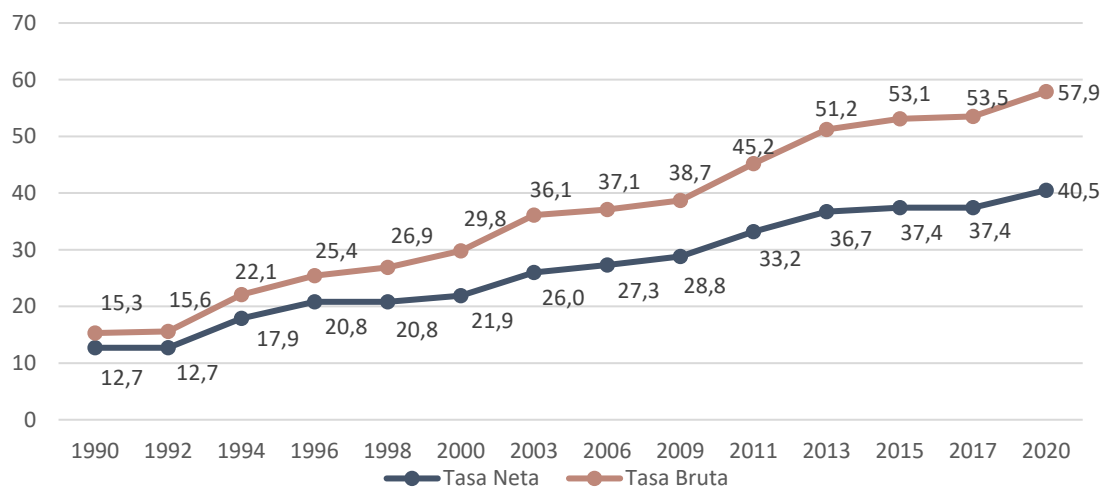


Fuente: elaboración a partir de los datos del Sistema de Ingreso a la Educación Superior (SIES, 2021a) y del (CNED, 2021).

Analizando en profundidad estos números podemos identificar que, si bien existe un aumento generalizado de la matrícula (Figura 2), las principales responsables de dicha expansión han sido las universidades privadas quienes han incrementado explosivamente su matrícula estos últimos 30 años. Es más, durante el periodo comprendido entre 2009 a 2018 dichas universidades presentan matrículas más elevadas que las universidades del CRUCH, quienes evidencian un incremento paulatino para el mismo periodo. Desde el 2019 en adelante la situación se revierte y son las universidades del CRUCH las que presentan una mayor matrícula, situación que se explica debido a la apertura de dos nuevas universidades: Universidad de O'Higgins y Universidad de Aysén¹⁴.

¹⁴ El 7 de agosto del 2015 bajo el mandato de la presidenta Michelle Bachelet se promulga la Ley N° 20.842 que crea las universidades estatales de las regiones de O'Higgins y de Aysén.

Figura 2 Tasa asistencia neta y bruta de jóvenes de 18 a 24 años, 1990-2020



Fuente: elaboración a partir de los datos del Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta CASEN 2020.

A pesar de que las reformas del periodo de dictadura se fraguaron en el neoliberalismo, la expansión del mercado educativo permitió que una mayor cantidad de jóvenes ingresaran a las aulas de ES (Universidades, IP y CFT). El aumento fue significativo, pasando de una tasa de asistencia neta¹⁵ de 12,7% en 1990 a un 40,5 el año 2021 y, de una tasa bruta¹⁶ de 15,3% a un 57,9% para los mismos años (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021).

A partir de las nuevas leyes educativas el panorama de la ES cambió rotundamente, de 8 universidades la oferta se diversificó y amplió de tal modo que en la actualidad existen 59 universidades (30 del CRUCH y 29 privadas), 39 IP y 52 CFT, es decir, un total de 150 establecimientos vigentes (12 en procesos de cierre institucional). Esto ha permitido que nuevos grupos sociales accedan a este nivel educativo quienes ven en la educación terciaria una posibilidad de mejorar su bienestar social ya que la inserción laboral de este nivel trae mayores reportes (Canales y de los Ríos, 2009; OCDE, 2019a). Al respecto, Koljatic et al. (2013) señalan que tener un título universitario en Chile reporta un 22% más

¹⁵ Tasa Neta de asistencia hace referencia al número total de personas que se encuentran asistiendo en el tramo de edad respectivo a cada nivel educacional dividido por la población total de dicho tramo. En el caso de la Educación Superior el tramo es de 18 a 24 años.

¹⁶ Tasa Bruta de asistencia hace referencia al número total de personas que se encuentran asistiendo a este nivel educativo, independiente de su edad, dividido por la población total del tramo de edad respectivo (en este de caso de 18 a 24 años).

en el sueldo. El último informe del Instituto Nacional de Estadísticas (2020) reportó que las personas que cuentan con un título universitario perciben un sueldo promedio de \$977.091, monto que supone más del doble de aquellas personas con educación secundaria, quienes reciben en promedio \$421.710. Asimismo, la empleabilidad promedio de las carreras universitarias es mayor que aquellas formaciones impartidas en los IP y los CFT (Palma, 2013).

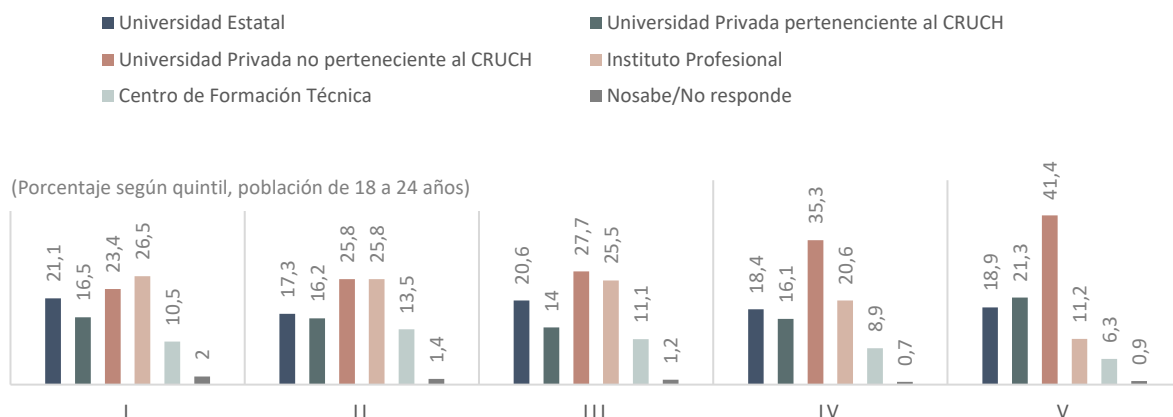
La variedad de la oferta de ES ha posibilitado el ingreso de todos los segmentos sociales, generando un escenario heterogéneo del estudiantado, una mayor diversidad respecto al origen socioeconómico, rango etario, género y origen residencial y geográfico de quienes ingresan a este nivel. La participación de los quintiles¹⁷ de menores ingresos (I, II, III) se ha elevado considerablemente desde 1990 a 2020. De acuerdo con las cifras de la última Encuesta CASEN, el primer quintil pasó de un 4% a un 35,4%, el segundo quintil de 6,3% a 37,1% y el tercer quintil de 10,4% a 39,0%¹⁸ (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021).

Pese a las alentadoras cifras expuestas, si se analizan en detalle el ingreso se encuentra segmentado acorde al origen social de los estudiantes. 3 de cada 10 jóvenes del quintil más bajo asisten a la ES, mientras que en el quintil de mayores ingresos lo hacen 6 de cada 10 (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021). Específicamente, la Encuesta CASEN 2020 menciona que la tasa neta de asistencia en la educación terciaria en el quintil de mayores ingresos es de 60,2%, en contraposición la cifra para el primer quintil es de un 35,4%. Valores que se distancian todavía más si tomamos la tasa bruta, 95,5% para el quintil cinco y 46,3% para el primer quintil (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021).

¹⁷ Los quintiles son la medida socioeconómica oficial para calificar a la población chilena de acuerdo con sus ingresos. Dicho de otra forma, el total de dinero que aporta él o los sostenedores del hogar dividido por el número de miembros de este (ingreso per cápita familiar). Los quintiles van desde el 1 al 5 y los tramos son los siguientes: 1° ingreso per cápita de \$62.090 o menos, 2° de \$62.090 a \$106.214, 3° de \$168.366 a \$106.214, 4° de \$301.741 a \$168.366 y el 5° de \$301.742 y más.

¹⁸ Los porcentajes corresponden a la Tasa Neta.

Figura 3 Distribución de jóvenes de 18 a 24 años que asisten a la educación superior según dependencia administrativa según quintil, 2017



Fuente: elaboración a partir de los datos del Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta CASEN 2017.

La segmentación no solo se da respecto al ingreso, sino también dentro del mismo sistema. A pesar de la creciente participación de los y las estudiantes del nivel socioeconómico más bajo su distribución en universidades, IP y CFT no es homogénea (Figura 3). Para el año 2017 el 37% de los estudiantes del quintil de menores ingresos que asiste a la ES cursa estudios en IP y CFT, mientras que el 81,6% del total de estudiantes del quintil más elevado lo hace a universidades, ya sean del CRUCH o privadas (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2018). Esta distribución da cuenta de una segmentación del sistema educativo chileno.

1.3 Acceso a la educación superior chilena: brechas y desigualdades

Las segmentaciones presentes en todo el sistema educativo chileno han sido objeto de estudio para diferentes organizaciones (OCDE, Ministerio de Educación, UNESCO) y académicos, pues este hecho permite que las desigualdades sociales se mantengan e inclusive aumenten. Referente a esto la UNESCO en su informe del año 2011 redactado por Muñoz y titulado “El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia” destaca cómo el sistema de subvenciones presente en la educación chilena se orienta y articula por procesos de privatización, lo

cual pareciera beneficiar la libertad de enseñanza por sobre la garantía del derecho a la educación. Asimismo, enfatiza que esta forma de administración “puede causar segmentación, exclusión, discriminación y desencadenar mecanismos selectivos” (Muñoz, 2011, p. 49).

En consonancia con lo anterior, Leyton et al. (2012) hablan de *masificación segmentada*, para dar cuenta del proceso que conjuga, por un lado, la expansión del número de universidades y las matrículas y, por otro, la desigualdad en las tasas de ingreso, retención y segmentación de clase acorde a las instituciones que acceden los estudiantes. A partir de lo anterior, los autores postulan que el diseño de la ES favorece y ayuda a preservar las desigualdades existentes, sobrerrepresentando a los estudiantes de estratos altos y, por el contrario, infrarrepresentando a aquellos de contextos vulnerables.

Las razones por las que los estudiantes de los sectores socioeconómicamente más bajos ingresan en menor cantidad a la universidad son diversas. Un factor es el elevado costo de los aranceles (Soto et al., 2017); Chile posee una de las ES más caras del mundo (Malgarejo, 2015 en Lizama y Gil, 2018). Los aranceles en promedio superan los USD \$4.000, llegando inclusive a los USD \$8.000 en aquellas carreras más prestigiosas (OCDE, 2018). Las diferencias entre los valores de los aranceles de universidades públicas y privadas son mínimas, el promedio de las primeras es de USD \$7.654 anual, el segundo más alto de los países de la OCDE y, en el caso de las universidades privadas, el promedio llega a USD \$7.156.

Por otra parte, la financiación de dichos montos procede en su gran parte de fuentes privadas (Palma, 2013). La OCDE (2018) estima que del 2,3% del PIB que se invierte en educación terciaria más de la mitad es costado por fuentes privadas, exactamente el 1,3%. En esta misma línea y en un estudio anterior, la OCDE concluía que el 75% de los valores de los aranceles son principalmente financiados por los estudiantes y sus familias, más del doble del promedio de los países que la conforman, el que llega a un 30% (OCDE, 2015)

A partir de lo expuesto y considerando que el sueldo mínimo en Chile es de USD \$415,73 y el ingreso mediano es de USD \$518,12 (el 50% de los trabajadores percibió ingresos menores o iguales que este monto) (INE, 2020), claramente resulta imposible para muchas familias costear los estudios terciarios. El panorama empeora debido a la concentración geográfica de la oferta universitaria, pues se debe incurrir en gastos complementarios el transporte y alojamiento cuando los estudiantes viven en regiones alejadas de las IES.

Frente a este panorama, el Estado ha instaurado alternativas que ayuden a sortear los costos que implican los años de estudios, sin embargo, la cobertura es limitada y sus efectos contradictorios. Dentro de los beneficios que pueden optar los estudiantes se encuentran las becas y los créditos universitarios. El problema de las becas es que estas ayudas en su mayoría (excepciones son la Beca de Excelencia Académica) están sujetas a la obtención de puntajes mínimos en las pruebas de selección, resultados que estudiantes de contextos vulnerables no logran conseguir (Gil y Rahmer, 2016) por diversos motivos que se explican más adelante.

Respecto a los créditos, en el 2006 fue implementado el Crédito con Aval del Estado (CAE) que surge como una alternativa financiera para aquellos estudiantes que no tuviesen los recursos económicos y quisieran iniciar o continuar una carrera de pregrado en instituciones acreditadas. Para optar a este los estudiantes deben cumplir con los requisitos establecidos por ley donde destaca tener una condición socioeconómica que justifique el otorgamiento del beneficio. El crédito es concedido por un banco y es el estudiante quien adquiere la deuda con la banca cuyo aval es el Estado. Esta alternativa permite prorrogar la deuda en el tiempo, puesto que terminados los estudios la persona debe comenzar a pagar. Este sistema si bien ha permitido el ingreso a un sector de la población que se veía impedida de continuar sus estudios, al mismo tiempo ha dejado una cantidad enorme de endeudados. Así lo confirman los estudios de la Fundación Sol cuyo último informe q sitúa una morosidad total del 44,5% (Kremerman et al., 2020).

Otro de los factores que impide a estudiantes de contextos vulnerables ingresar a la universidad guarda relación con los procesos de selección. Todas las instituciones educativas aplican filtros para escoger a los y las estudiantes que acceden a sus programas. Aquellas que conforman el CRUCH se adhieren al Sistema Único de Admisión (SUA) mientras tanto el resto utiliza sus propias pruebas de selección. El CRUCH ha propuesto el SUA como método para escoger a los candidatos que postulan a sus universidades o a aquellas adscritas a su sistema. Según lo expuesto en la página oficial del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE)¹⁹ este sistema se caracteriza por ser integrado, simultaneo, nacional, transparente, objetivo y dinámico.

El SUA contempla diferentes factores que se ponderan para así lograr un puntaje final que permite la postulación. Estos factores son la rendición al final de cada año académico de la Prueba de Selección

¹⁹ www.demre.cl

Universitaria (PSU)²⁰, examen cuya finalidad es medir los conocimientos adquiridos durante la educación secundaria contemplados en el currículum oficial. La PSU es una prueba estandarizada que se puede rendir las veces que los postulantes deseen independiente de la edad (reiterados son los casos de jóvenes que rinden la prueba hasta que logran el puntaje necesario). Consta de cuatro pruebas, dos obligatorias: Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, y dos electivas que se rendirán acorde a los requisitos de cada programa académico: Historia, Geografía y Ciencias Sociales y/o Ciencias (física, química y biología).

Los resultados obtenidos en la prueba se promedian con las notas de enseñanza secundaria (NEM)²¹ y el Ranking de notas²², dígitos que no se podrán modificar. Este último factor se ha incluido recientemente y corresponde a un indicador de inclusión que se origina, entre otras razones, como medida para mitigar las desigualdades educativas presentes en la educación primaria y secundaria (respecto a este factor, su origen y efecto, ver capítulo III).

La mayoría de los y las estudiantes que salen de secundaria rinden la PSU ya que muchos aspiran ingresar a las universidades del CRUCH pues cuentan con una excelente reputación a nivel nacional. El año 2020 se inscribieron 297.450 estudiantes para rendir el test, siendo la cifra más alta registrada en la historia. A pesar de la alta demanda por rendir la PSU los cupos disponibles en las universidades no llegan a cubrir el 50% de esta, por lo que es indispensable lograr altos puntajes para asegurar un cupo en las universidades más prestigiosas del país. Consecuencia de lo anterior, la competencia entre los estudiantes se ha acrecentado, haciendo difícil el ingreso, en especial para aquellos y aquellas provenientes de sectores socioeconómicamente disminuidos debido a que asisten a centros educativos que lamentablemente no cubren todo el currículum académico (Centro de Estudios, 2013), obteniendo bajos puntajes en las pruebas de selección.

Profundizando en la PSU, se ha evidenciado una fuerte brecha socioeconómica en sus resultados. Jóvenes de nivel socioeconómico alto obtienen puntajes considerablemente superiores a sus pares de

²⁰ Test estandarizado escrito, implementado desde el 2004. Es preparada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE). Se elabora a partir de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios declarados en el currículum oficial. Dicha prueba en la actualidad está siendo modificada para la implementación de otra prueba con menos sesgos.

²¹ El NEM se obtiene promediando las calificaciones obtenidas en los cuatro cursos de Enseñanza Media, aproximando este resultado al segundo decimal. Posteriormente, el promedio obtenido se transforma a un puntaje estándar por medio de tablas de conversión las cuales variarían dependiendo de la modalidad educativa (Humanista- Científica diurna, vespertina, nocturna y Técnico Profesional).

²² El Ranking de notas es una medida que expresa la posición relativa del estudiante en su trayecto por la enseñanza secundaria. Esta se obtenía, en un principio, asignando un puntaje a las notas de cuarto medio en relación con las tres generaciones anteriores de cuartos medios de su establecimiento.

niveles más bajos, por lo que estudiantes procedentes de establecimientos con un alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), aun siendo los mejores promedios en sus contextos, no obtienen los resultados requeridos para hacer efectivo su ingreso a dichas universidades (Faúndez et al., 2017; Figueroa et al., 2016; Gatica y Labarca, 2016).

Pareciera ser que la estructura y organización del sistema educativo primario y secundario ha influido fuertemente para que los puntajes obtenidos por los estudiantes estén mediados por el nivel socioeconómico. La reforma de 1980, tal como se mencionó anteriormente, abarcó todos los niveles educativos y la educación primaria y secundaria al igual que la ES, vivió un proceso de mercantilización acorde a los nuevos decretos que, por un lado, aseguran el derecho a educarse y, por otro, dan libre derecho a los padres de educar a sus hijos y libertad de emprender proyectos educativos.

Las modificaciones legislativas permitieron la creación de nuevas escuelas afianzando un sistema educativo con tres tipos de establecimientos cuya diferencia radica en el modo de financiamiento: *colegios particulares pagados* (PP), *privados subvencionados* (PS) y *municipales* (MUN). Los primeros, se financian a partir del cobro de matrícula a los asistentes (pago de los padres); los segundos, lo hacen mediante subvención estatal y el cobro de matrícula y; finalmente, los municipales son gratuitos y se sustentan por aportes estatales. Esta subvención estatal será acorde al número de matrículas y la asistencia a clases de los estudiantes.

Respecto a la educación pública, el estado, asegurando y protegiendo el derecho a educarse, financia un sistema gratuito tanto de educación básica (primaria) como media (secundaria). Estos establecimientos son administrados por las municipalidades (ayuntamientos) desde 1980, año en que se ordena su transferencia con el personal, infraestructura, bienes y financiamiento. Es así como el estado representado por el Ministerio de Educación dejó de administrar las escuelas y liceos, y con ello disminuyó su responsabilidad, tomando un rol subsidiario y orientador (Valenzuela et al., 2008).

De este modo, el sistema educativo presenta una gran variedad de opciones cuya calidad variará significativamente y su elección dependerá en gran parte del nivel socioeconómico de los y las estudiantes y sus familias. Los resultados en pruebas nacionales (SIMCE²³) e internacionales (PISA) evidencian diferencias importantes en los puntajes obtenidos por los estudiantes dependiendo del colegio al que asisten (Koljatic et al., 2013). De este modo los estudiantes pertenecientes a los estratos

²³ El SIMCE es la sigla que designa el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Este consiste en un conjunto de exámenes usados en Chile para medir el dominio de los estudiantes en temas del currículo escolar.

más pobres obtienen resultados significativamente más bajos y coincidentemente son atendidos por las escuelas municipales (Valenzuela et al., 2008).

Por otra parte, el análisis realizado por especialistas curriculares sobre los registros de libros de clases (docentes registran los contenidos o actividades realizadas) concluye que la cobertura curricular en matemática solo alcanza un 41,3% de los contenidos y en lenguaje un 50,1% y, pone de manifiesto que en ambas disciplinas las diferencias son significativas entre dependencia municipal (la menor cobertura) y particular pagada (la mayor cobertura) (Centro de Estudios, 2013). En la misma dirección el trabajo de Pearson (2013) revela que los y las estudiantes de colegios TP²⁴ se encuentran en desventaja al momento del rendir la PSU debido a que esta prueba pone mayor énfasis en el currículum de la modalidad Científico-Humanistas (HC) por sobre la modalidad TP. Panorama que se agudiza debido a que el 85% de los colegios TP son de dependencia MUN y PS (ver Tabla 4).

Tabla 4 Distribución de matrícula Técnico-Profesional según dependencia

	Corporación	MUN	PS	PP	Servicio local de educación
Técnico-Profesional	26.873	115.369	105.673	26	6.003
%	10,6%	45,4%	41,6%	0%	2,4%

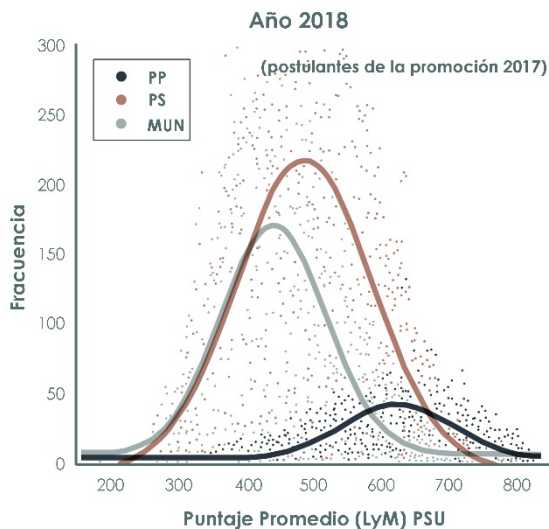
Fuente: elaboración a partir de los datos del informe del Ministerio de Educación (Centro de Estudios, 2021).

Es de este modo que los estudiantes de familias acomodadas accederán a colegios pagados cuyo currículum abarca la totalidad de objetivos de los planes oficiales e inclusive los supera, en contraposición, los estudiantes provenientes de familias de bajos ingresos asisten a establecimientos educativos que reciben subvención del Estado cuya cobertura de los objetivos del programa es mínimo. Es así como el desempeño de la PSU está altamente correlacionado con el nivel socioeconómico del estudiante, produciendo altos niveles de desigualdad en el ingreso a la universidad fruto de estas diferencias (Leyton et al., 2012; Orellana et al., 2015).

²⁴ A pesar de que los estudiantes pueden escoger cursar los dos últimos años de secundaria Científico- Humanista o Técnico-Profesional para ambas trayectorias es requisito rendir la PSU para acceder a las universidades del CRUCH.

En la Figura 4 se muestran los resultados de la PSU actualizados por Blok (2018a)²⁵ donde se aprecian las diferencias de puntajes de los estudiantes dependiendo del colegio de egreso.

Figura 4 Brecha en los resultados de la PSU a causa del tipo de colegio al que se asiste



Fuente: Extraído de Blok (2018a).

En definitiva, el sistema educativo chileno se caracteriza como uno de los más segregadores y estratificados socioeconómicamente del mundo. Dichas características son declaradas en varios informes nacionales e internacionales realizados por distintos organismos desde hace larga data. En esta dirección el informe publicado por la OCDE “Revisión de políticas nacionales de educación” el 2004, concluía que Chile es uno de los países con mayor segregación socioeconómica en sus escuelas y afirmaba que el sistema educativo chileno se encuentra pensado y estructurado en clases sociales, de modo que refuerza las desigualdades de origen de los y las estudiantes (OCDE, 2004).

²⁵ La fuente original utilizada por Blok (2018a) es de Gil y Gonzáles (2010), sin embargo, la autora la ha actualizado con los datos del 2018.

A conclusiones similares llega el informe redactado el año 2015 por el Foro Chileno por el Derecho a la Educación. Este menciona que el sistema educativo chileno es altamente segregador, lo que está directamente relacionado con el capital cultural y la capacidad de pago de las familias, pues la distribución de los y las estudiantes en los distintos establecimientos responde a su estatus socioeconómico (Foro chileno por el Derecho a la Educación, 2015).

En relación con los resultados de la PSU, los datos del informe realizado por Noël et al. (2015) titulado “Acceso a la Educación Superior de los estudiantes secundarios en Chile”, evidencia grandes diferencias en los resultados de la PSU acorde al tipo de establecimiento del que se procede. Es así como el porcentaje de estudiantes de colegios municipales que alcanza y superan los 475 puntos llega al 24,7%, porcentaje bastante inferior a los estudiantes de colegios subvencionados y particulares, quienes llegan al 40,3% y 82%, respectivamente. Como se observa, la mayoría de los y las estudiantes de colegios municipales ni siquiera logran los 450 puntos mínimos exigidos para iniciar la postulación a las universidades del CRUCH y entrar a competir por un cupo. Estos datos revelan la estratificación en los puntajes según tipo de educación recibida.

Analizando resultados de pruebas internacionales, concretamente la prueba PISA del año 2015, Chile fue uno de los países cuyos desempeños se ven influenciados por el contexto socioeconómico de los y las estudiantes. “El nivel socioeconómico explicó el 17% del desempeño de los estudiantes chilenos en PISA 2015” (OCDE, 2017, p.17), porcentaje superior al promedio de la OCDE que es de un 13%.

Como queda demostrado, los efectos del sistema escolar de vouchers y copago ha generado una segregación educativa entre los distintos establecimientos en función de la capacidad de pago del estudiante, dejando en las escuelas públicas a los y las estudiantes de contextos más vulnerables y con el nivel socioeconómico más bajo, ya que la educación financiada por el estado, pero administrada por las municipalidades, es la opción para las familias con menos recursos económicos. Asimismo, la calidad y cobertura de contenidos dependerá en gran medida del colegio al que se asista (Koljatic et al., 2013), perjudicando a aquellos y aquellas que asisten a las escuelas públicas.

1.4 Colapso del sistema: movimiento estudiantil y reforma del 2009, 2011 y 2015

Bajo este panorama de desigualdades el año 2006 surge un movimiento estudiantil de secundaria de establecimientos públicos que, si bien en principio demandaba mejoras específicas como infraestructura, gratuidad en el transporte y otros temas, a poco andar derivó en un cuestionamiento profundo del modelo educativo chileno que puso en la palestra y motivó la discusión sobre las leyes educativas impuestas en dictadura (García-Huidobro, 2009) y, también las desigualdades socioeconómicas presentes en la ES (Román, 2013). El análisis que realizaron los y las estudiantes de la LOCE dejó en evidencia los problemas sobre la calidad de la enseñanza pública, el rol del estado y cómo la organización de la educación replicaba e incrementada las desigualdades presentes en la sociedad chilena. Como consecuencia de las reflexiones en torno a lo anterior, las principales demandas del movimiento fueron la derogación de la LOCE y el fin de la municipalización²⁶, exigiendo el retorno de los establecimientos públicos a manos del Ministerio de Educación.

Este movimiento fue denominado “Revolución de los pingüinos”²⁷. Contó con la aprobación de diversos sectores sociales, el magisterio nacional, las organizaciones de estudiantes de ES y la simpatía de los medios de comunicación (García-Huidobro, 2007), debido al agudo diagnóstico efectuado al sistema de educación pública. El modelo educativo estaba en crisis, la estratificación de la educación secundaria acorde a la condición socioeconómica no solo afectaba a los tres tipos de establecimientos (públicos, subvencionados y particulares) sino que al interior del sistema público también existían grandes diferencias entre los colegios dependiendo de la municipalidad que lo administrara, sectores con municipalidades más pobres tenían menos recursos que los municipios más adinerados.

De este modo, jóvenes de establecimientos municipales²⁸ a nivel nacional paralizaron sus actividades académicas, salen a las calles a protestar y se toman los institutos de secundaria. Para finales de mayo se contabilizan 250 establecimientos educacionales paralizados, la mayoría municipales, pero también

²⁶ Proceso en el que se traspasó la propiedad y administración de los establecimientos públicos de educación primaria y secundaria pasan del Ministerio de Educación a las Municipalidades (ayuntamientos), basado en el concepto de descentralización. A principios de los ochenta las intervenciones neoliberales en el área de la educación realizadas por la dictadura militar bajo el nombre de “modernizaciones” contemplan la municipalización antes mencionada, el sistema de financiamiento de la educación basado en el criterio de subsidio a la demanda (vouchers) y el fomento al emprendimiento privado en el campo educativo.

²⁷ Se llama pingüino al estudiante chileno de los colegios públicos debido a la vestimenta que llevan: chaqueta, camisa o blusa blanca y corbata.

²⁸ Designación de los establecimientos públicos acorde a la entidad que los administra.

50 subvencionados y 50 pagos. Específicamente, en Santiago casi el 90% de los colegios se adhirieron directa e indirectamente a las convocatorias realizadas. Este movimiento cada vez fue ampliándose a tal punto que estudiantes universitarios y de los IP se sumaron tanto a las movilizaciones como a las demandas por un sistema educativo público y de calidad. Estas paralizaciones son consideradas unas de las más grandes de los últimos 20 años (García-Huidobro, 2007).

Luego de meses de movilizaciones las autoridades de turno tuvieron que dar respuesta a las demandas. Durante todo el 2006 y principios de 2007 el gobierno en conjunto con un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación constituidos por representantes de variados sectores de la sociedad entre ellos representantes de los secundarios, mantuvieron varias reuniones. El resultado de estas jornadas de trabajo fue el logro de ciertos acuerdos y avances²⁹ que resolvieron en parte los problemas y demandas de los escolares. Dentro de los logros destaca la reforma de la LOCE, tópico fundamental de la “Revolución de los pingüinos”.

Las repercusiones del movimiento estudiantil fueron material de varios análisis. Uno de ellos es el realizado por García-Huidobro (2007) quien señala las características que destacan a este movimiento y que lo resaltan por sobre otros. A continuación, se enumeran dichas características:

- Carácter político del movimiento estudiantil, puesto que las movilizaciones buscan mejorar la sociedad;
- Los y las voceras y jóvenes movilizadas son considerados hijos e hijas de la democracia, por un lado, no vivieron en dictadura y por otro, porque al tener un mayor nivel educativo sus expectativas en esta materia han aumentado y son críticos con el sistema. Se movilizan por la pobreza relativa y motivados por un mejoramiento efectivo;
- Movimiento estudiantil genuino y autónomo, a pesar de recibir apoyo y aceptarlo siempre mantuvieron su independencia y su carácter no partidista;
- Organización horizontal. Los estudiantes se organizan por medio de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes de Secundaria (ACES). No hay estructura de delegación solo

²⁹ Los otros logros son: inversión para la mejora de la infraestructura de 520 establecimientos, pase escolar nacional y gratuito para los más necesitados y PSU gratuita para 155 mil estudiantes, equivalentes al 80% más pobre del país.

voceros que manifiesta los acuerdos logrados. Esta dinámica se facilitó por el “ciberactivismo” que permitió una comunicación descentralizada entre los estudiantes;

- Movimiento con flexibilidad táctica tanto en relación con las acciones a seguir (paros y tomas) como con los objetivos perseguidos (reivindicaciones económicas como gratuidad en el transporte público a cuestionamientos de tipo estructural como la LOCE)
- Movimiento que interpreta a la mayoría de los chilenos. Debido a la crítica a las inequidades educativas, la mala calidad y la segmentación social este movimiento adquirió una adhesión masiva.
- Movimiento social. Una interpretación global de estas movilizaciones permite señalar que constituyen un movimiento social con sus características clásicas (de identidad, de oposición y de totalidad)

Estas particularidades hicieron de este movimiento un hito social importante que permitió profundidad en los cambios, así como también una constante reflexión sobre el modelo educativo que se quiere. Es por lo que luego de dos años en el congreso una de las propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación ve la luz. El 2009 se deroga la LOCE y se promulga una nueva que viene a suplirla: la Ley General de Educación (LGE). Este nuevo marco realizó modificaciones importantes en los procesos de admisión de los establecimientos de primaria y secundaria, limitando la facultad de los establecimientos a discriminar a sus alumnos por motivos económicos. También, hubo un cambio en el currículo y se aumentaron los requisitos que deben cumplir los establecimientos educacionales para obtener el reconocimiento oficial del estado.

A pesar de la iniciativa de derogar la LOCE, las reformulaciones solo afectaron los niveles de primaria y secundaria, hubo artículos que no se modificaron, específicamente, todos aquellos referidos a la ES. De este modo, la educación terciaria continuó bajo las mismas lógicas, motivo por el cual el 2011 se vuelve a encender el movimiento estudiantil universitario. Ahora las demandas guardan relación con el fin al lucro en este nivel educativo, equidad en el acceso y aumento del gasto público en ES, entre otros temas.

La “Revolución de los pingüinos” marcó un hito y pavimentó el camino para las posteriores movilizaciones de los universitarios el 2011, cuyos ejes fundamentales fueron rechazar la educación de mercado y recuperar la educación como un derecho social. Estas presiones generaron modificaciones

en las políticas educacionales cuya última reforma se realizó durante el segundo periodo de Michelle Bachelett (2014-2018).

Específicamente, la reforma de la educación superior tiene como médula central el avance gradual hacia la gratuidad universal en un periodo de 6 años con gratuidad durante los primeros 4 años para estudiantes del 70% más vulnerables de la población. Otras de las medidas importantes son: la creación de un ministerio o subsecretaría, una superintendencia y una agencia para la ES; acreditación obligatoria de carreras técnicas y profesionales (son alrededor de 9.500 actualmente) y un trato preferente para la financiación de las universidades y demás establecimientos del Estado.

Respecto al objetivo central de esta nueva política educacional, Brunner (2015a) manifiesta que se trataría de descomodificar³⁰ la educación en todos sus niveles, es decir, que la educación como servicio social “se provee en virtud de un derecho y con independencia del ingreso monetario asociado a la posición ocupada por las personas en el mercado laboral” (Brunner, 2015b, p.9). Dicho proceso implicaría pasar de la educación como un bien de consumo a un sistema educacional con garantías explícitas para las y los ciudadanos en cuanto al acceso, calidad y financiamiento de la educación en todos los niveles. De esto modo el Estado estaría asumiendo un rol esencial como agente activo en la entrega directa de servicios educativos y en su fiscalización.

Luego de diversas discusiones en el congreso el 27 de diciembre de 2015 el régimen de gratuidad comenzó a implementarse formalmente. Es así como la educación terciaria comienza a ser gratuita para aquellos y aquellas estudiantes que se encuentren matriculados en universidades del CRUCH y pertenezcan a los primeros deciles cinco deciles. En el caso de las universidades privadas, está será gratuita para las que optaron por adscribirse al régimen de gratuidad a partir del 2016.

Los movimientos estudiantiles han tenido una repercusión importante en las diversas reformas del sistema educativo chileno. Es más, gran parte de los cambios de los último 15 años se deben a las fuertes presiones de los y las estudiantes de secundaria y de ES. Una de las consecuencias recientes de estos movimientos es el cambio de la PSU por un nuevo sistema de acceso. Como se ha mencionado a lo largo del capítulo tanto estudiantes como expertos hace tiempo venían señalando las falencias de esta prueba, en especial por las inequidades y segregación que causa en especial para los estudiantes

³⁰ Brunner hace uso del concepto de Esping-Andersen (1990), pensador socialdemócrata reconocido en el campo del análisis de políticas sociales. El término es traducido del inglés “decommodification” que refiere al fenómeno contrario a la “comodificación”, la cual consiste en la transformación de la educación en mercancía, es decir, en un servicio que se compra y se vende en un entorno competitivo y que tiende a regirse por las leyes del mercado (Verger, 2013:270 citado en Brunner, 2015a)

que provienen de establecimientos TP. Esto motivó el cambio de la prueba y cuya transición concluirá el 2023. Durante este tiempo los y las estudiantes rendirán una Prueba de Transición (PDT) y se espera que para el 2023 se cuente con instrumentos completamente nuevos.

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este capítulo se ha realizado un recorrido histórico por los últimos 40 años de la ES chilena. En concreto, se revisaron las políticas educativas más significativas de este último periodo. El análisis efectuado pone de manifiesto la importancia e impacto de las leyes implementadas durante la década del 90' para la masificación segregada del sistema educativo en general y, en particular, de la ES. Las características del sistema de ES y las investigaciones en esta línea confirman la dificultad de los sectores más desfavorecidos del país a ingresar y permanecer en este nivel educativo. La principal causa se atribuye a la naturaleza subsidiaria del estado que cruza todo el sistema educativo chileno y que en la ES se materializa con el mecanismo de ingreso a las universidades. Razón que ha motivado las demandas por un sistema más inclusivo y equitativo tanto de sector académico como civil y que, actualmente, han derivado en reformas a este nivel educativo.

CAPÍTULO II

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y POLÍTICAS DE EQUIDAD: UN PANORAMA ACTUAL

Es indiscutible el rol que juega la educación como factor de inclusión social y en la reducción de las desigualdades. En especial, la ES funciona como catalizador de oportunidades y es indispensable para lograr la movilidad social. Asimismo, destaca su papel central en el desarrollo social y económico de las naciones. Este capítulo, a partir de una revisión conceptual, se centra en la inclusión educativa como factor de inclusión social. Posteriormente, se analiza la importancia de la equidad en la ES para subsanar las diferencias y desigualdades de origen que puedan afectar a aquellos y aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad y la relevancia de asegurar las condiciones y oportunidades durante el proceso educativo -acceso, trayectoria y resultados- para que todos y todas puedan participar de ella. Finalmente, se presenta una visión panorámica de las principales políticas, iniciativas y programas orientados hacia el logro de la equidad en la ES en la Unión Europea, Estados Unidos y América Latina y el Caribe.

2.1 Educación como factor de inclusión social

Una de las tendencias del nuevo sistema económico -caracterizado por su interconexión, volatilidad, cambios tecnológicos y precarización del empleo y el salario- es el aumento de las desigualdades económicas y sociales (Girbés-Peco et al., 2015), acompañada de la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población (Tedesco, 2004). A pesar de las diferencias sustanciales entre continentes, la exclusión social es un fenómeno creciente en todo el mundo (Blanco, 2009) y la inclusión se ha vuelto un reto para los diferentes países. Actualmente, es uno de los ejes principales de las agendas políticas puesto que posibilita la disminución de las desigualdades respecto a los derechos económicos, sociales y culturales existentes, otorgando justicia y cohesión social³¹.

Pero ¿qué es la inclusión social? La inclusión social es importante por sí misma y existe un acuerdo generalizado sobre su alcance, no obstante, son pocos los términos tan abstractos y tan políticos (Banco Mundial, 2013). En las sociedades postindustriales dicho concepto es entendido como la participación de las personas en el funcionamiento básico de la realidad política, social y económica de su contexto social. En este sentido Subirats et al. (2004) consideran que una plena integración social se da cuando las personas participan en tres ejes básicos o espacios: *el mercado* (utilidad social que aporta la persona por medio de la contribución a la creación de valor), *la redistribución* (participación política, acceso a derechos sociales y ciudadanía llevada a cabo por poderes públicos) y, finalmente, *las relaciones de reciprocidad* que se despliegan en el marco de la familia y las redes sociales (Figura 5).

Ahora bien, estos tres pilares fundamentales de la inclusión social no actúan de manera independiente, por el contrario, están completamente vinculados y se refuerzan o debilitan en función del contexto, la situación socioeconómica y política en la que se desenvuelven las personas (Matulic, 2015). De este modo la inclusión social se comprende desde una perspectiva multidimensional (Cecchini, 2020) y el estar incluido socialmente pasará por el acceso y participación de las personas, colectivos o comunidades en estos tres espacios, logrando el pleno derecho ciudadano y, por ende, la cohesión social.

³¹ La cohesión social es un concepto más amplio que el de inclusión social. Para la CEPAL (2007) la cohesión es “la dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión social y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que estos operan” (p.16).

Figura 5 Los pilares de la inclusión social



Fuente: Extraído de Subirats et al. (2004).

A partir de lo anterior, la inclusión social se constituye como un proceso no lineal y de carácter dinámico, puesto que la integración activa en uno de estos espacios no siempre conllevará la participación en los otros dos. Asimismo, es un concepto de naturaleza flexible, ya que se habrá de considerar los colectivos y los parámetros de espacio y tiempo en que nos situemos (Matulic, 2015). Ramírez (2016) plantea que la inclusión social apunta “a las posibilidades de los individuos para satisfacer sus necesidades de desarrollo personal y social, así como a las oportunidades y condiciones para actuar en su entorno y transformarlo en la búsqueda de su bienestar” (p.179).

De este modo, estar incluido socialmente no solo pasa por la satisfacción y acceso a las necesidades básicas, sino por una inclusión en las diferentes dimensiones de desarrollo en sociedad. Por otro lado, Ramírez (2016) destaca las posibilidades y oportunidades que deben poseer las personas para hacer efectiva dicha participación, o sea, para estar incluido se requiere de posibilidades que lo permitan, subrayando y delegando un rol a la sociedad en el otorgamiento de estas. En esta dirección el Banco Mundial conceptualiza la inclusión social desde dos perspectivas; una amplia, con el objetivo de orientar a los responsables de las políticas y, otra más precisa, que tiene en cuenta cómo pueden mejorarse los términos de la inclusión social. La amplia define la inclusión social como “el proceso de mejorar los términos para que las personas y los grupos participen en la sociedad” (Banco Mundial, 2013, p. 7) y la precisa, sostiene que la inclusión social consiste en “el proceso de mejorar la habilidad,

la oportunidad y la dignidad de las personas que se encuentran en desventaja debido a su identidad, para que puedan participar en la sociedad” (Banco Mundial, 2013, p. 7).

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) plantea que la inclusión consiste en un proceso de mejoramiento de las condiciones de vida, de las condiciones económicas, sociales, políticas y de la plena participación de la población en la sociedad y en el desarrollo. Por ende, el objetivo es, por un lado, empoderar a las personas y grupos que pertenecen a los sectores más vulnerables (Graziella y Rivera, 2018) y, por otro, eliminar las barreras que los afectan y excluyen en el ejercicio de sus derechos (Cecchini, 2020).

Cabe desatacar la interrelación entre los conceptos de inclusión social y su opuesto: la exclusión social³². Tanto la inclusión social como la exclusión social serán comprendidos como dos polos de un mismo eje en cuyo espacio intermedio encontramos una gran variedad de situaciones de vulnerabilidad (Ballester y Figuera, 2000; López-Vélez, 2018; Viveros, 2012). Ahora bien, el término de exclusión social surge a partir de las insuficiencias que presenta el concepto de pobreza a la hora de estudiar las desigualdades sociales de la sociedad posindustrial. En este contexto emergen nuevas desigualdades que no puede ser comprendidas en profundidad a partir de la pobreza. Para Hernández Pedreño (2008):

El término exclusión social tiende a sustituir al de pobreza, incorporando, para muchos, los emergentes procesos que en la nueva modernidad impiden la integración social de un gran número de colectivos sociales, y no solamente por una cuestión de desigualdad económica. (p. 15)

Si bien la pobreza sigue siendo un factor determinante de las desigualdades sociales en la mayor parte del mundo y su erradicación un imperativo ético y condición imprescindible para avanzar en el desarrollo sostenible (CEPAL, 2016; UNESCO, 2008), no suele ser el único factor que interviene en la exclusión social (Subirats et al., 2004). La categoría de exclusión social adquirió mayor relevancia por sobre el de pobreza debido a la prueba de la existencia de nuevos espacios de exclusión -políticos y culturales- que impiden y niegan a los ciudadanos las oportunidades de desarrollarse plenamente

³² Este término comienza a utilizarse a partir de los años setenta en Francia, pero su uso no se generalizó hasta la década de los ochenta (Subirats, 2004). Se atribuye a René Lenoir, quien en su obra *Les exclus: Un Française sur dix* publicada en 1974 menciona por primera vez el término para hacer alusión a las diversas situaciones de privación que sufrían las personas más desfavorecidas socialmente (Matulic, 2015).

(Gairín y Suárez, 2012). En este sentido, la exclusión social será entendida como un fenómeno estructural, un proceso dinámico, multifactorial y multidimensional que afecta de forma cambiante a personas y colectivos (Brugué et al., 2002; Gairín y Suárez, 2012). La exclusión de una participación significativa en la vida económica, política y cultural supone uno de los mayores problemas que enfrentan las sociedades (UNESCO, 2005).

Ahora bien, la educación ha sido identificada unánimemente como uno de los factores primordiales que contribuyen a la inclusión social (Ramírez, 2016), debido a que ofrece la posibilidad de desarrollar competencias básicas como conocimientos, habilidades, actitudes y valores para participar e incorporarse activamente en la sociedad (Cardona y Ortells, 2017). De este modo, se le atribuye a la educación un papel fundamental en la reducción de las desigualdades (Blanco, 2006; CEPAL, 2016) y en la promoción para ser ciudadanos activos en la exigencia de derechos (Echeita y Navarro, 2014; Graziella y Rivera, 2018).

Echeita (2013) coincide con el planteamiento sobre que la educación en sus distintos niveles es un factor relevante en los procesos para contrarrestar la exclusión social, no obstante, señala que no se debe caer en la ingenuidad de pensar que este es el factor primordial para disminuir los procesos de exclusión social. Por el contrario, el autor plantea la urgencia de ver la problemática desde un enfoque holístico, una perspectiva ecológica sistémica, específicamente, se inclina por el concepto propuesto por Ainscow et al. (2012 citado en Ainscow et al., 2013): “ecología de la equidad”. Concepto que considera un amplio conjunto de procesos interdependientes que desde fuera de la escuela (demografía de las áreas donde se ubican los centros, la historia y cultura del entorno, las realidades económicas, entre otros factores) inciden en el desarrollo de experiencias y resultados escolares y de los cuales depende.

Ramírez (2016) coincide con la mirada de Echeita (2013) he indica que la educación requiere de la intervención desde otros ámbitos para el desarrollo de las capacidades básicas que permitirían el logro de la inclusión social, es decir, las instituciones educativas solas no podrían lograr dicho propósito, por lo que se requiere del entorno para la realización de acciones orientadas a desarrollar las competencias básicas para evitar la segregación. Asimismo, aboga por perspectivas sistémicas que evidencien la multiplicidad de factores asociados al logro de la inclusión social.

Por consiguiente, se podría hablar de una relación dialéctica entre inclusión educativa y social (Blanco, 2009), puesto que, si bien la educación contribuye a la movilidad social e igualdad de oportunidades para participar de las diversas áreas de la vida social, por sí sola no compensa las desigualdades sociales.

Más allá de la multiplicidad de factores que intervienen en la inclusión social no poder acceder a la educación supone una gravísima discriminación que contribuye a no salir de la miseria, a permanecer en situación de explotación, de injusticias y de opresiones (Cardona y Ortells, 2017). Existe evidencia que señala que la educación es clave para salir del círculo de la pobreza (Blanco, 2006; UNESCO, 2016) y que, por el contrario, la falta de formación académica incrementa la vulnerabilidad ante esta (Girbés-Peco et al., 2015). Específicamente, la educación en la primera infancia aporta beneficios para el desarrollo humano, la equiparación de oportunidades (Blanco, 2006) y puede marcar una diferencia en las trayectorias vitales de las personas. Asimismo, la educación a temprana edad juega un rol importante en la construcción de la ciudadanía (Graziella y Rivera, 2018).

Por otro lado, mientras más años de escolaridad mayores son las tasas de ocupación y el acceso a mejores oportunidades laborales (CEPAL, 2014): trabajos menos precarios en cuanto a remuneración y estabilidad (Fundación BBVA e Ivie, 2018). En este sentido, tanto la educación como el empleo son considerados los grandes mecanismos para la inclusión social (CEPAL, 2007) y es innegable su vínculo e interdependencia (Levy, 2012). La educación es clave para lograr el pleno empleo y, por lo general, a mayor cualificación mayor acceso a este (OCDE, 2019a). Sin embargo, para que la educación tenga un impacto positivo en la disminución de las desigualdades y en el desarrollo de las personas esta debe ser de alta calidad, es decir, espacios que permitan a los estudiantes progresar y alcanzar un alto nivel de competencias para el desarrollo de una sociedad más justa (UNESCO, 2017) y para potenciar una economía más productiva, innovadora y basada en el conocimiento (OCDE, 2017).

2.1.1 De la Inclusión educativa a la inclusión social

Como se ha mencionado, la educación es un factor esencial para la inclusión social; por lo tanto, la accesibilidad de las personas a la educación es un primer paso para la reducción de la exclusión social, la disminución de las desigualdades y la construcción de sociedades más democráticas (Blanco, 2006; Cardona y Ortells, 2017; CEPAL, 2016; Echeita y Navarro, 2014; Graziella y Rivera, 2018; Ramírez, 2016). No obstante, para que la educación cumpla este objetivo más allá del acceso a los servicios educativos es esencial una educación inclusiva, es decir, una educación que no excluya dentro del

mismo sistema educativo donde muchos aun estando escolarizados son segregados o marginados por la etnia, el género, la procedencia social, la diversidad de aprendizajes, las características personales, entre otras (Blanco, 2009; Echeita, 2017; UNESCO, 2016). Es así que la creación de sociedades más inclusivas debe comenzar por sistemas educativos inclusivos (UNESCO, 2017).

En este sentido, la educación inclusiva es indispensable para hacer efectivo el derecho a la educación, el cual será entendido de manera amplia y no restringida; o sea, nos referimos a una educación de calidad y con igualdad de oportunidades -amplio-, no solo como el mero acceso -restringido-. De este modo, no es suficiente extender y asegurar el acceso a la educación a quienes siguen excluidos, sino que garantizar que la educación sea de calidad, es decir, relevante, pertinente y equitativa más allá de los criterios de eficacia y eficiencia (Ainscow y Miles, 2008; Blanco, 2006). También, una educación de calidad debe proporcionar experiencias de enseñanza y aprendizaje en la que las personas desarrollen al máximo sus capacidades y que los prepare para ser ciudadanos de pleno derecho y que cumplan con sus deberes democráticos (López-Vélez, 2018).

La inclusión en el ámbito educativo es un término que genera bastante confusión a nivel internacional (Echeita y Navarro, 2014), puesto que existen diversas concepciones al respecto. Ainscow y Miles (2008) comentan en su trabajo que las concepciones de la inclusión se pueden agrupar en cinco tipologías: a) inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como Educación para Todos.

En muchos países aún la inclusión es entendida como el tratamiento de las necesidades educativas especiales o la discapacidad (Echeita y Ainscow, 2010). Este vínculo podría deberse a los orígenes de la inclusión educativa los cuales están estrechamente ligados a la educación de las necesidades educativas especiales y la discapacidad, cuyo desarrollo ha involucrado una serie de etapas en la que los sistemas educativos han explorado diversas formas de responder a esta población (UNESCO, 2005). La educación para estos colectivos, debido a su tradición epistemológica positivista (Infante, 2010), ha abordado la diferencia desde una visión patológica (Plancarte, 2017), comprendiéndola como un déficit que requiere tratamiento y rehabilitación y que en la mayoría de las oportunidades segrega y excluye a las personas.

Los sistemas educativos que separan a las personas con necesidades educativas especiales de las demás han sido cuestionados en su idoneidad tanto desde el punto de vista de los derechos humanos como de la eficacia (UNESCO, 2005). Este debate dio paso a movimientos de padres y madres que combatieron por la no segregación y exigieron una educación de calidad (Moliner, 2013) lo que detonó en enfoques de integración para este colectivo.

Al asociar discursivamente la educación inclusiva con las necesidades educativas especiales se estaría confundiendo el concepto de inclusión con el de integración, enfoques con visiones y focos distintos (Blanco, 2006, 2009; Infante, 2010). La principal diferencia entre estos términos es el sentido amplio de la inclusión a diferencia de la integración, puesto que la inclusión tiene como impulso fundamental la educación de calidad para todos, mientras la integración tiene por finalidad asegurar el derecho a la educación a colectivos con necesidades educativas especiales. Por ende, no debe confundirse integración e inclusión puesto que suponen perspectivas distintas de análisis de la realidad y como resultado distintos modelos de intervención.

Por su parte, Plancarte (2017), respecto al concepto de integración concluye que las diferentes definiciones tienen como denominador común concebirla como un proceso dinámico y complejo por medio del que se consigue reunir a los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales en un mismo contexto educativo. Lamentablemente, esta visión ha legitimado el concepto de normalidad y ha puesto al estudiante promedio como centro y meta (Blanco, 2006) sin considerar la diversidad del estudiante (género, etnia, origen socio-económico, entre otros) y, puntualmente, en el caso de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales se brindan medidas compensatorias y correctivas creyendo que la educación solucionará aquello que está mal (López-Vélez, 2018), donde la persona afectada es la que debe integrarse.

Por lo tanto, el concepto de integración, insuficiente y limitado (Plancarte, 2017), ha dado lugar a un nuevo concepto, la inclusión, con principios y valores que superan el marco de la integración (Gairín et al., 2014) y cuya finalidad es que la escuela se adapte a la diversidad y no los y las estudiantes a la norma del sistema educativo. Así, el reto es pasar de la integración a la inclusión y avanzar a una educación donde todas las personas formen parte de esta y nadie quede afuera (Gairín, et al. 2014), es decir, a una integración total (Moliner, 2013).

El concepto de educación inclusiva migró a espacios más amplios de la educación y es entendida como el proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos (Echeita y

Ainscow, 2010). Por lo tanto, el desafío es responder a las subjetividades de los implicados en el proceso educativo (condición socioeconómica, formas de aprendizajes, nacionalidad, género, entre otros) lo que, desde una perspectiva contemporánea, amplía y complejiza la representación de quienes son los sujetos interpelados y la construcción de los mismos (Infante, 2010). Esta perspectiva de educación inclusiva coincide con la quinta concepción sobre inclusión de Ainscow y Miles (2008), la inclusión como Educación para Todos.

Para Blanco (2006) “la inclusión -educativa- está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (p. 5), para la autora es una cuestión del derecho de todas las personas a una educación de calidad.

Por su parte, la UNESCO (2017, 2005) define la inclusión educativa como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos mediante una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión dentro y fuera de la educación. Para esta organización esta concepción implica necesariamente cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias con una visión en común que abarque a todos los niños en edad escolar. La inclusión educativa se enfoca en brindar respuestas adecuadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje y, en lugar de ser una cuestión marginal sobre algunos estudiantes, la educación inclusiva busca transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizajes para responder a la diversidad de estudiantes (UNESCO, 2005). Esta definición refleja el esfuerzo de la UNESCO por dar una perspectiva global al término ligado al reconocimiento y valoración de la diversidad humana (Blanco, 2009). También, es importante destacar el protagonismo de esta institución durante las últimas décadas en su misión por poner en el centro a la educación inclusiva en las agendas políticas y en los sistemas educativos de la mayoría de los países del mundo (López-Vélez, 2018). Plancarte (2017) concibe la educación inclusiva como:

El proceso en donde todos los alumnos, profesores, administrativos, padres de familia, así como la comunidad aledaña y se enfoca a eliminar la exclusión y a brindar una educación efectiva y de calidad a todos los educandos, por medio de cambios o reestructuras en los centros escolares en relación con las políticas, las actitudes, los valores y las prácticas. (p.117-118)

Todos los estudiantes son diversos, no solo unos pocos, por lo que la educación debiese dar cuenta de esa diversidad y ser capaz de responder a ella. En este sentido lo esencial será la transformación de los sistemas educativos para que puedan acoger y dar respuesta a la diversidad de las necesidades de aprendizajes. Es así como la responsabilidad de la educación inclusiva debe ser de las políticas educativas las que deben tener como eje central dicho concepto.

En definitiva, la inclusión educativa tiene como objetivo final contribuir a la eliminación de la exclusión social (Echeita y Ainscow, 2010) y por propósito proveer educación de calidad para todos, entendiendo la calidad como la adquisición de las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida. La inclusión educativa es un proceso que nunca acaba puesto que siempre pueden aparecer nuevas barreras que excluyan o discriminen a los y las estudiantes (Blanco, 2006). De este modo se debe entender la inclusión como un proceso en el que las diferencias deben ser asumidas como una constante (Ramírez, 2016) donde los procesos de inclusión y exclusión educativa mantienen entre sí una relación dialéctica y están en permanente tensión.

2.1.2 Inclusión educativa, equidad e igualdad

Ahora bien, la inclusión no es el único concepto involucrado cuando hablamos de la educación como factor clave para subsanar las desigualdades generadas por las sociedades. Otros conceptos que se entrelazan con el de inclusión son los de equidad e igualdad.

La equidad para la OCDE (2012) sería el concepto nuclear para superar las barreras de las desigualdades y lograr la movilidad social, donde la inclusión es una de sus dimensiones. Esta organización plantea que la equidad educativa se compondría de dos dimensiones: la justicia y la inclusión. Por un lado, la justicia implica garantizar que las circunstancias personales y sociales como el género, la situación socioeconómica o el origen étnico no sean un obstáculo para alcanzar el potencial educativo. Por su parte, la inclusión consiste en garantizar un estándar básico de educación para todas y todos, o sea, un nivel mínimo como por ejemplo que todos y todas puedan leer, escribir o hacer aritmética simple.

Ambos aspectos se encuentran estrechamente entrelazados en la medida que son la lucha contra la desigualdad y el fracaso escolar, elementos que ayudan a superar las consecuencias de la deprivación social. La OCDE (2012) concluye que una educación justa e inclusiva es la meta a lograr, un imperativo

de los derechos humanos para que las personas desarrollen sus capacidades y puedan participar plenamente en la sociedad.

Como se aprecia, la OCDE nos presenta el concepto de equidad educativa como eje central. No obstante, este término no ha estado exento de discusiones y controversias y existen tensiones tanto en su conceptualización como en su interpretación e implementación (Chu, 2019). Investigadores educativos y responsables políticos llevan una larga historia de debates respecto a qué constituye una educación equitativa.

Al respecto Espinoza y González (2012) comentan que en los debates sobre justicia distributiva los términos de equidad e igualdad suelen utilizarse frecuentemente como sinónimos, sin embargo, para los autores son términos conceptualmente distintos a pesar de que ambos se encuentra relacionados con la distribución de las condiciones y bienes que afectan el bienestar de las personas. Sobre sus diferencias los autores comentan:

La igualdad involucra el reconocimiento de que toda persona en forma independiente de su raza, sexo, credo o condición social debiera tener los mismo derechos, posibilidades y oportunidades; la equidad, en cambio, apunta a la búsqueda de la justicia para que exista igualdad, dando un trato especial a quienes están en desventaja o son discriminados. (p.72)

La equidad considera las diferencias entre individuos y su divergencia con el término igualdad es relevante para comprender las políticas educativas que se derivan y justifican la necesidad de estrategias compensatorias para mitigar las desigualdades personales, económicas y sociales (Blanco, 2006; González, 2018; McCowan, 2015; Vivallo, 2013).

Así, la equidad se vincula a la distribución de condiciones y bienes con la finalidad de contribuir al bienestar de las personas. Esta distribución se realizará acorde a la posición del individuo en el espacio social definida por las diferencias de ingreso, poder o estatus. En este sentido una mayor equidad no significa necesariamente mayor igualdad, sino todo lo contrario, puesto que más equidad puede traducirse en menos igualdad (Gans, 1973 citado en Espinoza, 2007).

Vivallo (2013) coincide con Espinoza y González (2012) y plantea que si bien igualdad y equidad han sido utilizados como sinónimos dichos conceptos corresponden a dos niveles de análisis distintos. Para el autor, la igualdad es brindar trato similar a todas las personas, es decir, los mismos derechos,

posibilidades y oportunidades independiente de la raza, sexo, credo o condición social y, en contraposición, la equidad es el trato diferenciado en razón al reconocimiento de diferencias en la distribución del acceso a las condiciones de bienestar, o sea, la búsqueda de justicia para quienes están en desventaja y lograr así la igualdad.

De este modo la equidad se relaciona más al concepto de justicia que al de igualdad (McCowan, 2015), puesto que este último connota similitud en el trato sin considerar las circunstancias individuales que en algunos casos pueden poner en desventaja a unos frente a otros. Al respecto, desde una perspectiva crítica, la equidad operaría sobre el reconocimiento de la preexistencia de desigualdades ya estructuradas cuyas políticas están enfocadas a mitigarlas sin necesariamente poner en riesgo las relaciones desiguales de poder que las originan, por ende, operarían en el terreno de la despolitización (Vivallo, 2013).

En concreto, la equidad en educación se asocia a la justicia en la provisión de educación u otros beneficios y tiene en consideración las circunstancias individuales (Espinoza, 2007). Para Chu (2019) existe una amplia literatura que examina la equidad educativa desde perspectivas muy variadas, no obstante, la mayoría de las definiciones consideran equidad en el acceso a los recursos educativos, equidad en el proceso y equidad de resultados de aprendizajes.

Ahora bien, la equidad educativa está estrechamente ligada a la calidad de la educación. Por ejemplo, la UNESCO (2017) postula que la equidad educativa es requisito fundamental para la calidad, es decir, una educación será de calidad si ofrece los recursos y ayudas que cada persona necesita para estar en igualdad de condiciones. Por consiguiente, los sistemas educativos se ven obligados a asegurar la equidad en por lo menos tres dimensiones: acceso, proceso y resultados.

En sintonía a lo expuesto encontramos el concepto de equidad participativa en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que reconoce la importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos, por ende, debe facilitar servicios adecuados para dicho propósito. Asimismo, la necesidad de una política que afecte no sólo el acceso, sino también a la trayectoria y a los resultados (Ariño, 2014).

Finalmente, la educación inclusiva debe propender a la equidad en los sistemas educativos. Y en este sentido, la equidad en educación será el aseguramiento de la igualdad de condiciones y oportunidades durante el todo el proceso educativo -acceso, trayectoria y resultados- por medio de la articulación de políticas enfocadas a subsanar las diferencias y desigualdades de origen que pueden afectar a aquellos

que se encuentran en situación de vulnerabilidad (UNESCO, 2017; Ariño, 2014; Espinoza y González, 2012; Vivallo, 2013).

2.1.3 Inclusión y equidad en Educación Superior

Insistimos en la idea de que la educación, y específicamente la educación superior, es una forma efectiva para combatir la desigualdad social y constituye un medio que posibilita la salida de la pobreza y la marginalidad. Es decir, funciona como un catalizador de oportunidades para los estudiantes, especialmente para quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad (González, 2018) puesto que proporciona herramientas para la promoción social y profesional. Existe suficiente evidencia sobre el rol decisivo que juega la educación terciaria en la disminución de las desigualdades pues efectivamente propicia el logro de la movilidad social ascendente (Ariño, 2009; Berlanga et al., 2013, 2018; Torrents y Fachelli, 2015). Es más, disponer de un título universitario en momentos de crisis resguarda y protege de situaciones de vulnerabilidad social y laboral (Fachelli y Planas, 2014).

Para Gairín y Suárez (2012) la educación superior posibilita la participación en el conocimiento, lo que se constituye en un instrumento fundamental para el desarrollo personal y colectivo y, así mismo, resulta una condición ineludible en los procesos de socialización e integración social. Es así como este nivel educativo se visualiza como un factor importante para luchar contra la pobreza puesto que permite a grupos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad incorporarse a las demandas sociales del conocimiento y dejar de reproducir la pobreza (Alcántara y Navarrete, 2014).

Desde modelos económicos, los beneficios de la educación se vinculan con el salario. Así, poseer un título universitario reportaría, en términos generales, un incremento significativo en relación con otras titulaciones. Concretamente, la OCDEa (2019) señala que los ingresos de las personas que poseen un título de educación terciaria son un 57% más altos que los de aquellos adultos con educación media superior. Dichos porcentajes podrían acrecentarse si los estudios se realizan en universidades selectivas y prestigiosas, o en determinadas titulaciones (Fundación BBVA e Ivie, 2018, 2019).

Asimismo, la literatura señala la existencia de beneficios más allá de los meramente retributivos. McCowan (2015) los agrupa en tres tipos: intrínsecos, instrumentales y posicionales. El primer beneficio apunta al valor de ser educado en sí, lo cual permite desde tener un profundo entendimiento del mundo hasta poseer conocimientos sobre un campo de estudio particular. Los beneficios

instrumentales, por su parte, corresponden a una amplia gama de funciones humanas como el trabajo, la participación política, entre otras. Y, finalmente, los beneficios posicionales son aquellos derivados de los instrumentales, y remiten, según el autor, a las oportunidades que se tienen en comparación de aquellos que poseen un nivel de enseñanza secundaria. Para el autor la existencia de los beneficios posicionales hace que el acceso a la educación superior sea altamente significativo, por lo que el ingreso a este nivel formativo requiere un abordaje igualitarista para lograr la equidad.

Debido a los múltiples beneficios que provee la educación superior, democratizar este nivel es un eje importante en las agendas internacionales y garantizar la equidad se ha vuelto un imperativo para los países de manera que un mayor número de estudiantes aprovechen las ventajas de la educación terciaria (Espinoza et al., 2009; McCowan, 2015; OCDE, 2019).

Tal como se ha señalado en el apartado anterior (2.1.2) la equidad en educación superior ha sido asociada con la igualdad de oportunidades, pero desde una visión muy restringida puesto que ha sido enfocada solo a lo económico, es decir, existiría igualdad de oportunidad cuando lo económico no fuere un factor de exclusión en dicho nivel educativo (Lemaitre, 2005); o limitada a la accesibilidad. Para Suárez y Gairín (2018) este punto de vista resultaría bastante restrictivo pues se enfocaría solo en el factor económico como elemento de equidad siendo que para su abordaje no solo se deben considerar recursos materiales sino también formales.

Debido a lo anterior, Lemaitre (2005) identifica y aporta nuevos elementos con la finalidad de generar otras dimensiones que impliquen un abordaje más complejo de la equidad en el sistema universitario. Por consiguiente, la autora considera las siguientes dimensiones:

- a) *Equidad en las oportunidades de estudio*: contempla la estructura del sistema de educación superior y las ofertas que brinda a las y los estudiantes.
- b) *Equidad en el acceso*: hace referencia a las oportunidades de ingresar a la educación superior según los mecanismos de admisión y posibilidades de financiar los estudios.
- c) *Equidad en la permanencia*: considera los recursos para la subsistencia, para el aprendizaje, el currículo y las necesidades de aprendizajes, factores que limitan la permanencia y que no se encuentran ligadas a las capacidades y destrezas potenciales de las y los estudiantes.

- d) *Equidad en los resultados*: alude a la importancia de asegurar que la obtención de un título no suponga diferencias formativas dependiendo de la institución las que deriven en diferencias abismantes de retribución, es decir, sueldos dispares a pesar de tener títulos semejantes.

Como se puede apreciar cada dimensión propuesta corresponde a los diversos momentos del proceso educativo. Al respecto, Suárez y Gairín (2018) mencionan que la distinción de estas dimensiones favorece, a nivel teórico, el análisis detallado del impacto de cada una de ellas en las oportunidades en la educación superior y, a nivel práctico, posibilita diferenciar el tipo de acciones que conducen a una mayor equidad en cada momento del proceso. Asimismo, destacan que la búsqueda de igualdad en los diversos momentos del proceso educativo permite que cada estudiante pueda desarrollar su trayectoria académica con posibilidades de éxito.

Espinoza y González (2016), concordando con los autores mencionados, afirman que la equidad en la educación superior se concibe como la imparcialidad o justicia en la provisión de educación lo que se traduce en oportunidades para el ingreso, permanencia y egreso que permita el desarrollo de las potencialidades de las personas y respete las características propias de la identidad (Espinoza et al., 2009). Por su parte, Abarca et al. (2010) comprenden la equidad en este nivel educativo como un concepto complejo cuyo estudio se asocia a la equidad de acceso, equidad en el trato y en los resultados.

Queda de manifiesto que diversos autores comprenden la equidad en la educación superior como un constructo complejo que debe abordar todo el proceso educativo y, por tanto, no solo supondría un resultado final que termina con el ingreso a la universidad sino más bien una condición que debiese darse en todas las etapas el proceso educativo (Ariño, 2014; Ariño et al., 2019; Langa Rosado et al., 2019; Suárez y Gairín, 2018; Troiano et al., 2017; Troiano et al., 2019).

La equidad en educación se justifica en las desigualdades sociales que han vulnerado el derecho a que determinados grupos no puedan realizar trayectorias educativas exitosas en la ES (Berlangua et al., 2013; Suárez y Gairín, 2018). Inequidades vinculadas a desigualdades socioeconómicas, de género, étnicas, discapacidad, edad, segregación urbana-rural, migrantes, personas que trabajar, en definitiva, estas diferencias individuales y la diversidad de los y las estudiantes no debiese ser condición ni factor de exclusión.

Es así como la equidad en la educación superior busca la atención a la diversidad y será fundamental para la inclusión educativa, proceso que, como se ha señalado anteriormente, aspira a lograr la plena

participación de todas y todos en igualdad de condiciones y en todos los ámbitos del desarrollo de la sociedad. En este sentido:

En la educación superior [...] la inclusión se concreta al reconocer la diversidad del estudiantado y sus necesidades, garantizando el aprendizaje y desarrollo de todos sin que las características individuales (como por ejemplo la condición social raza, étnica o género) dificulten u obturen esta trayectoria. (Suárez y Gairín, 2018, p.33)

Por otra parte, en este nivel educativo también la calidad y equidad están íntimamente ligadas, tanto que no se puede comprender el concepto de calidad en educación superior sin incorporar la equidad (Rodríguez, 2015, 2019; Suárez y Gairín, 2018). Brindar educación de calidad está supeditado a la capacidad de favorecer el acceso, la permanencia y egreso a la población más vulnerable. Para Abarca et al. (2010) el concepto de equidad se entrecruza con el de calidad y forman un binomio que se completa y cuyas partes se contribuyen puesto que las instituciones deben dar respuestas a las exigencias de la sociedad las que no solo deben ser cuantitativamente importantes.

Los beneficios discutidos hasta este momento que otorga la ES, suponen que acceder a ella sin que pesen las desigualdades de origen (socioeconómicas, culturales, políticas, étnicas, de género, entre otras) sea un desafío para todos los países. Por ello, cada país ha planteado diversas políticas públicas e intervenciones con la finalidad de subsanar dichas desigualdades y lograr mayor equidad en este nivel educativo y así garantizar que todas las personas puedan lograr resultados educativos que les permitan participar en el sistema social.

Desde la sociología el análisis de las desigualdades en el acceso a la universidad ha propuesto dos interpretaciones la *desigualdad mantenida al máximo* (MMI) de Raftery y Hout y la *desigualdad mantenida de manera efectiva* (EMI) de Lucas (Troiano et al., 2017). La MMI se refiere a la desigualdad que se produce en el acceso a un nivel educativo superior; en cambio, la EMI da cuenta de las desigualdades que se producen en un mismo nivel educativo.

La perspectiva MMI postula que algunos individuos estarán mejor posicionados para beneficiarse de la expansión educativa y solo una vez que se haya alcanzado un grado de saturación en un determinado nivel educativo, es decir, el acceso se vuelva casi universal para el grupo al que pertenece, las desigualdades entre grupos sociales disminuyen con la entrada de personas peor posicionadas. Esta

interpretación ignora que los sistemas educativos no son unidimensionales y que existen otras dimensiones más cualitativas de las desigualdades.

Es así como la EMI cobra relevancia con la idea de que la desigualdad también habrá que buscarla dentro de la universidad, pues señala que junto con la expansión de determinado nivel educativo emergen nuevas formas de desigualdad vinculadas a diferencias cualitativas en las opciones educativas (Lucas, 2001). Concretamente, se ha evidenciado que los procesos de masificación de la educación superior tienden a favorecer, primeramente, a los individuos que se encontraban en una mejor posición y, si bien acceden más estudiantes que antes provenientes de contextos desfavorecidos, los y las estudiantes de sectores sociales más privilegiados hegemonizan las carreras y las instituciones más prestigiosas mientras sus pares de sectores desfavorecidos se decantan hacia formaciones e instituciones de menos prestigio (Elias y Daza, 2014; Troiano et al., 2017). Es así como el acceso estaría vinculado aún al origen social de los estudiantes y no al mérito individual de estos.

Bajo esta realidad los países y las instituciones de ES revisan constantemente sus políticas educativas y buscan mecanismos y estrategias que ayuden a mitigar las inequidades del sistema educativo. En el siguiente apartado se desarrolla con mayor profundidad algunas de las tendencias más significativas en las diferentes regiones.

2.2 Políticas de equidad en Educación Superior a nivel internacional

El fenómeno de la masificación de la educación superior durante la segunda mitad del siglo XX ha supuesto la continuidad de estudios a un número cada vez más creciente y heterogéneo de estudiantes, convirtiéndose en un sistema con acceso universal. No obstante, no se puede hablar de una democratización en el acceso, permanencia y resultados, puesto que aún persisten desigualdades que en algunos sistemas educativos son significativas y que se intensifican en aquellas universidades altamente selectivas (González y Espinoza, 2011; Langa Rosado et al., 2019). Asegurar un ingreso equitativo a la universidad es un desafío que afecta a todos los países (Eurydice, 2014; UNESCO, 2020) independiente de sus características económicas y la preocupación por su logro es recurrente en las investigaciones internacionales (Chan et al., 2013; Eurydice, 2012).

Posibilitar un acceso que no discrimine por condiciones socioeconómicas y culturales de origen es una problemática a nivel mundial y, en general, todos los sistemas de ES tienen dificultades y se encuentran en una disyuntiva al intentar, por un lado, buscar estrategias que ofrezcan oportunidades para todos y, por otro, mantener la calidad de las instituciones (González, 2018).

En definitiva, asegurar la equidad en el acceso, la permanencia y los resultados en la ES es un desafío tanto para las instituciones como para las políticas educativas, y la preocupación por su logro ha motivado la creación de diversas estrategias que permitan democratizar este nivel educativo. Si bien el problema es similar, la naturaleza de este dependerá del contexto y situación específica de cada país, es así como las respuestas difieren en cada uno de ellos.

A continuación, se presenta una visión panorámica de las principales políticas, iniciativas y programas orientados hacia el logro de la equidad en la ES. Específicamente, se abordarán, por un lado, aquellas políticas orientadas a generar un acceso más equitativo en especial para la población que debido a su nivel socioeconómico no logran ingresar a este nivel educativo, así como aquellos programas orientados a articular la transición de secundaria a la universidad y, por ende, propender mayor equidad en la permanencia y los resultados. Específicamente, se presentan las iniciativas de equidad más destacadas en la Unión Europea, Estados Unidos y América Latina y el Caribe.

2.2.1 Unión Europea: Dimensión social en el Espacio de Educación Superior Europeo

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) expresa en la cumbre de Londres realizada el año 2007 que la educación terciaria “debe desempeñar un papel importante en el fenómeno de la cohesión social, la reducción de las desigualdades y el aumento del nivel de conocimientos, habilidades y competencias en la sociedad” (Comunicado de Londres, 2007, p. 4). Acorde a la comprensión de la sociedad como un todo y el pluralismo de esta es que en este contexto se señala la aspiración social de que los y las estudiantes que ingresen, participen y terminen los diferentes niveles de la educación superior, reflejen la diversidad de sus naciones. Asimismo, sostienen que la situación socioeconómica de los estudiantes no debiese ser un impedimento para que estos puedan culminar sus estudios. Paralelamente, se esgrime una serie de decisiones orientadas a cumplir estos ideales como lo son facilitar servicios adecuados, la creación de itinerarios de aprendizaje más flexibles y el aumento de la participación en razón de la igualdad de oportunidades.

Según Ariño (2014) la Dimensión Social no era uno de los objetivos iniciales de la EEES y las primeras referencias a ella se dan en la cumbre de Praga el 2001. Posteriormente, en la reunión de Bergen el 2005 se introduce la Dimensión Social como una de las prioridades de futuro del EEES, no obstante, aún no se registra su definición operativa. Es en la cumbre de Londres 2007 donde adquiere relevancia y a partir de entonces se constituye como uno de los focos esenciales y transversales de la EEES, siendo eje vertebral de las políticas europeas (Eurydice, 2012). Como recogen Berlanga et al. (2018) el comunicado de Londres es un referente clave puesto que, por un lado, define y operativiza el concepto de Dimensión Social y, por otro, orienta las políticas que promuevan un sistema terciario socialmente inclusivo y equitativo. Desde entonces ha sido constantemente reafirmado por los países integrantes del EEES, así queda demostrado en el Comunicado de Ereván (2015) en el que además de ratificar el compromiso con dicha dimensión la sitúan en el contexto amplio de sociedades inclusivas.

Para Ariño (2009, 2014) la Dimensión Social es importante por razones políticas y estratégicas. Las políticas aluden a que reflejaría uno de los rasgos constitutivos del modelo de bienestar europeo, la de proveer una mejor calidad de vida para la mayor cantidad de personas, y a la noción de ES como servicio público capaz de generar cohesión social y bienestar. Respecto a las estratégicas, señala que tienen un doble sentido; por un lado, la necesidad de incorporar al mercado de trabajo a la mayor cantidad de personas en una sociedad que posee cada vez tasas más elevadas de envejecimiento y bajas tasas de natalidad y, por otro, alude a que “sólo incrementando las oportunidades para un mayor número de personas en el acceso a la universidad se ofrecerán también oportunidades al talento, en una sociedad basada en la producción del conocimiento” (Ariño, 2009, p.7).

Siguiendo este último argumento y tras la premisa de convertir a Europa en una zona competitiva y el innegable consenso sobre la importancia de la universidad en el desarrollo de competencias para una sociedad del conocimiento, toma sentido la afirmación de Berlanga et al. (2013), quienes “atender a la dimensión social del sistema universitario resulta fundamental, entre otras cosas, para evitar que buenos alumnos y excelentes estudiantes con talento, abandonen el sistema debido a sus condiciones socioeconómicas” (p.2).

Recientemente, el Bologna Follow-up Group (Bologna Process, 2020) destaca que la Dimensión Social engloba la creación de un entorno inclusivo en la ES que fomente la equidad y la diversidad y que responda a las necesidades de las comunidades. Por esto incita a las autoridades y a las instituciones de ES que integren en la misión central de la ES los principios de aprendizaje y enseñanza, investigación,

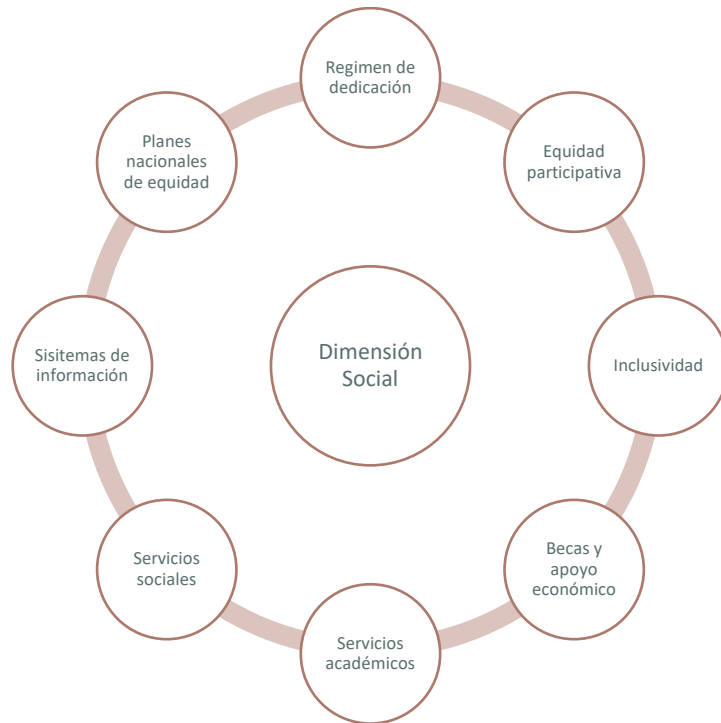
innovación, intercambio y divulgación de conocimientos, gobernanza y gestión institucional, así como políticas para empoderar a estudiantes y personal de ES.

Improving the social dimension by moving beyond widening accessibility clauses and focusing on public good agenda by integrating the social dimension principles in core higher education mission and governance is a crucial step forward when looking to strengthen inclusion, equity, and diversity of our higher education systems and institutions. (Bologna Process, 2020, p.13)

Por otra parte, Bologna Follow-up Group (Bologna Process, 2020) declara que para garantizar que la dimensión social se convierta en un elemento central de las estrategias de ES se deben interconectar los principios de accesibilidad, equidad, diversidad e inclusión en todas las leyes, políticas y prácticas relativas a ES, de manera que el acceso, la participación, el progreso y la finalización de la ES dependan principalmente de las habilidades de los y las estudiantes y no de sus características personales o circunstancias.

La importancia de la Dimensión Social hace que esta posea un carácter transversal y que afecte a otros núcleos del proyecto como la movilidad, la excelencia, la empleabilidad, la política de garantía de la calidad, entre otros (Ariño, 2014). Motivo por el que en torno a esta dimensión se han desarrollado conceptos que permitan su articulación (Figura 6). La *equidad participativa* es uno de ellos y designa el ideal de que el estudiantado que participa y completa los estudios universitarios refleje la diversidad socioeconómica y cultural de las sociedades, noción fundada en la creencia de que los talentos académicos se encuentran distribuidos de modo aleatorio en la sociedad con independencia de su procedencia (Herrera, 2019).

Figura 6 La dimensión social y su desarrollo en el EEES



Fuente: Ariño y Llopis (2011, p.22)

Con el énfasis de la Dimensión Social el acceso a la universidad pasa de una mera cuestión cuantitativa a considerarse un elemento clave en el desarrollo del sistema. Es decir, la evaluación de la calidad de la ES no solo pasa por la apertura de la formación a la diversidad de la sociedad, sino que las acciones diseñadas e implementadas para dar respuesta a las necesidades de esa diversidad y que eliminan las barreras que impiden a determinados grupos acceder, progresar y graduarse son relevantes. Considerando este objetivo se han sugerido diversas estrategias para que los sistemas educativos integrantes de la EEES tengan en cuenta a la hora de hacer sus políticas. Algunas sugerencias se relacionan con la flexibilidad en el diseño, organización y ejecución de los programas de estudios. En esta dirección las instituciones de ES deben estar habilitadas para organizar estudios a tiempo completo y parcial, modo de estudios flexibles, aprendizaje mixto y a distancia y reconocer el aprendizaje previo con la finalidad de adaptarse a la diversidad de la población (Bologna Process, 2020).

Respecto a los factores generadores de la falta de equidad y los grupos subrepresentados, si bien difieren entre países, existen categorías comunes e inevitables en todos ellos. Aspectos transversales considerados de desventaja para el acceso a la educación universitaria son el bajo nivel socioeconómico del estudiante (en forma de ingresos o bajo nivel educativo de los padres), el género, la condición de inmigrante, la discapacidad y estudiantes en edad madura (Eurydice, 2018). A los aspectos anteriores se suman personas con cualificaciones formales insuficientes, estudiantes con hijos y residentes en regiones geográficas marginadas (Crosier et al., 2010).

Como se aprecia, es indudable el énfasis creciente de la Dimensión Social en la EEES y la importancia de la distribución equitativa de las oportunidades en el acceso, la trayectoria y los resultados; no obstante, a pesar de ser un eje central de las políticas de ES, varios informes señalan que no se ha realizado todo lo necesario para cumplir los objetivos planteados (Herrera, 2019). Herrera (2019) remite a los datos aportados por la encuesta *Social Inclusion Monitor Europe* del 2016 (Schraad-Tischler y Schiller, 2016) que reúne la opinión de expertos europeos acerca de la evolución en los diferentes países de las reformas que tenían como objetivo la Dimensión Social en los sistemas de ES. En esta el 73% de los expertos consideraba la necesidad fuerte, o muy fuerte, de garantizar la igualdad de oportunidades en la ES y entre el 60% y 90% están de acuerdo en que se debe intensificar las reformas dirigidas a reducir las desigualdades de oportunidades en el nivel terciario (Schraad-Tischler y Schiller, 2016).

Por otra parte, sobre el progreso del objetivo de ampliar la participación en educación superior el Informe de Implementación del Proceso de Bolonia de 2015 (Eurydice, 2015) menciona que a pesar de ser una preocupación en todos los países del EEES queda mucho por hacer para llegar a los objetivos planteados en comunicados anteriores. Concretamente, persisten las desigualdades de género por área de conocimiento (Troiano et al., 2017) y los y las estudiantes de origen inmigrante o con padres sin titulación universitaria tienen menos posibilidades de acceder a la ES superior (Ariño et al., 2019). Pese a que muchos países implementaron medidas para ampliar el acceso a la ES, fueron pocos los que prestaron atención a los estudiantes desfavorecidos respecto a la finalización de sus estudios (Eurydice, 2018).

El mismo informe concluye respecto al objetivo de las rutas de acceso alternativo que se ha avanzado poco o no ha habido ningún progreso en políticas para el reconocimiento del aprendizaje previo no formal o la apertura para estudiantes no tradicionales. Finalmente, en cuanto a los sistemas de apoyo financiero estos se mantienen estables, no obstante, las diferencias entre los sistemas educativos son

bastante grande, yendo desde la ausencia de tasas y el apoyo universal hasta tasas elevadas y el apoyo a una pequeña parte de la población estudiantil (Eurydice, 2018).

Los resultados anteriores se comprenden al considerar que cada país conceptualiza la Dimensión Social de maneras distintas y, por ende, las políticas relativas a ella difieren. Debido a la diversidad de realidades socioeconómicas y culturales de la EEEES cada país decide qué características considerar para la composición del estudiantado respecto a la población.

Con la finalidad de aclarar conceptos el Bologna Follow-Up Group (2020) presenta una propuesta de términos para resaltar las diferencias entre los conceptos de estudiantes subrepresentados, desfavorecidos y vulnerables. Así, un grupo de estudiantes está subrepresentado en relación con ciertas características (por ejemplo, género, edad, nacionalidad, origen geográfico, antecedentes socioeconómicos, minorías étnicas) si su proporción entre los estudiantes es menor que la proporción de un grupo comparable en la población total. Por su parte, los estudiantes desfavorecidos son aquellos que enfrentan desafíos específicos en comparación a sus pares, por ejemplo, discapacidad, bajos ingresos familiares, salud mental, estudiantes que trabajan, entre otra. Finalmente, los estudiantes vulnerables son aquellos que pueden estar en riesgo de desventaja y además tienen necesidades especiales, por ejemplo, porque padecen una enfermedad o son inmigrantes y, por tanto, están en riesgo de ser discriminados.

Las conclusiones del Focus on Higher Education in Europe. The impact of the Bologna Process del 2010 menciona que más allá de la conceptualización diversa de la Dimensión Social hay pocos países que han vinculado esta dimensión a las políticas educativas lo que ha significado no cumplir del todo el objetivo de ampliar la participación a los grupos infrarrepresentados, más aún pocos países plantean objetivos para mejorar la participación de estos grupos. Por otra parte, se concluye que las medidas más habituales para aumentar la participación adoptadas por los países consisten en ofrecer ayudas económicas y el desarrollo de itinerarios de acceso y/o procesos de admisión alternativos.

Medidas específicas que han puesto en marcha los países para ampliar el acceso son procedimientos especiales de admisión y, becas y subvenciones orientadas para personas de colectivos infrarrepresentados. Además, se mencionan con frecuencia programas de sensibilización, servicios de orientación y asesoramiento y realización de campañas para colectivos infrarrepresentados (Crosier et al., 2010). Concretamente, Bélgica y Polonia vinculan la financiación pública de las universidades a la matrícula de estudiantes infrarrepresentados, es así como estudiantes provenientes de contextos

socioeconómicos pobres o con discapacidad ponderan más al momento de determinar el presupuesto de las instituciones (Crosier et al., 2010).

Irlanda ha implementado una política de “ponderación del acceso” que consiste en reorientar recursos en beneficio de aquellas instituciones que hayan alcanzado cotas de igualdad en su población. Por su parte, el Consejo Financiado de la Educación de Inglaterra en el Reino Unido da una asignación para la extensión del acceso cuyo objetivo es cubrir parte de los costos de las actividades de sensibilización que realizan las instituciones para incrementar las aspiraciones de colectivos infrarrepresentados, es una subvención permanente y las instituciones tienen autonomía para decidir en qué utilizarla. En el caso de Países Bajos, determinadas instituciones reciben financiación extra con la finalidad de mejorar el rendimiento académico de estudiantes de minorías étnicas (Crosier et al., 2010).

Un informe más reciente revela que las medidas más comunes que implementan los países del EEES orientadas para mejorar la permanencia de los estudiantes de primer año son: los programas de tutorías a cargo de compañeros o de personal académico, los cursos introductorios o de inserción que por lo general se dictan al inicio del año académico y, brindar apoyo sobre la adquisición de habilidades de aprendizaje y/u organización por medio de cursos o de modo individual. Específicamente, un tercio de los países que participan de la EEES aplican las tres medidas, ocho solo aplican dos y siete informan de solo una medida aplicada, para el caso de Bulgaria, Bielorrusia, Polonia y Rusia se aplican cursos de introducción o de inserción, en el caso de Grecia y Luxemburgo tutorías y, apoyo al aprendizaje en Turquía (Eurydice, 2018).

En definitiva, se aprecia el esfuerzo desde el EEES por promover una política educativa que suscite la participación en la ES de todos los grupos sociales como principio y política de excelencia, como también brindar la posibilidad a los y las estudiantes de acceder, permanecer y finalizar los estudios con independencia de su entorno y sus características personales.

2.2.2 Estados Unidos: acciones afirmativas para minorías

Para Horn (2016) diversos temas filosóficos han influenciado históricamente la ES en Estados Unidos, dentro de los que se encuentra el de un compromiso social más amplio con este nivel educativo, en cuanto es un componente esencial para la movilidad social ascendente. Por ello, se ha considerado importante aumentar el acceso, bajo la creencia de que la universidad debe ser cada vez más inclusiva.

En este contexto una de las primeras políticas en esta materia son las acciones afirmativas³³ (conocidas también como discriminación positiva), entendidas como la adopción de medidas para proteger y proporcionar a grupos minoritarios las mismas oportunidades que tienen los grupos más favorecidos, es decir, políticas que otorgan un trato preferencial o compensatorio para enfrentar los problemas de discriminación que sufrieron en el pasado determinados estudiantes (principalmente discriminación racial y sexual). Concretamente, el fin de estas medidas es eliminar las barreras que impiden el acceso a las universidades a determinados estudiantes por medio de cupos especiales, puntajes adicionales o procesos de admisión diferenciados.

Dichas medidas de cuotas no han estado exentas de debate (Campos, 2007) en todas las sociedades debido a que buscan favorecer a grupos de evidente desventaja. En el caso de Estados Unidos las controversias por estas iniciativas llegaron a pleitos judiciales como el caso de la Universidad de California -una de las instituciones públicas más grandes de Estados Unidos y primera en presentar programas para las minorías- y Allan Bakke en el año 1978³⁴, cuyo juicio falló en contra de la universidad y catalogó de ilegales dichas iniciativas.

Luego de diversas polémicas, el 2003 la corte Suprema de los Estados Unidos decidió que las acciones afirmativas son constitucionales, no obstante, a pesar de este fallo continúan siendo objeto de controversia y la etnia o la raza no puede ser exclusivamente el único factor para admitir a los estudiantes. Últimamente, uno de los argumentos en contra de las acciones afirmativas es la certeza que la discriminación racial ha pasado a un segundo plano y que actualmente la pobreza sería la principal causa de desigualdad. En este sentido, las acciones afirmativas serían una excusa para admitir a estudiantes de grupos minoritarios, pero pertenecientes a clase media-alta (Celis-Giraldo, 2009).

Según Celis-Giraldo (2009), las universidades que defienden las acciones afirmativas, lo hacen por dos razones: la compensación (compensar a minorías por actos pasados de discriminación en los procesos de admisión), la diversificación (fomentar un ambiente de diversidad racial y académica, puesto que un

³³ Las acciones afirmativas surgieron en estados Unidos en los años 60 para la población negra. Son políticas sociales amplias que alientan a las organizaciones a actuar positivamente para favorecer a las personas de segmentos sociales discriminados y que abarcan varios ámbitos como el ingreso al mercado laboral, los puestos de liderazgos y la educación (Ocoró & Da Silva, 2019). No obstante, en esta tesis solo se hará referencia a aquellas medidas vinculadas con la ES.

³⁴ El debate se originó luego de que Bakke no cumpliera dos años consecutivos con la calificación requerida para la admisión en la escuela de Medicina de Davis a pesar de tener mejores resultados que las y los postulantes del programa de compensación para grupos minoritarios e interpusiera una denuncia. La corte del Estado de California falló en contra de la decisión de la universidad argumentando que el sistema de cuotas era ilegal pues iba en contra del título VI del Acta de Derechos Humanos y promovía la discriminación -inversa- y la inequidad social. Este no ha sido el único caso judicial sobre acciones afirmativas.

ambiente más diverso supone una interacción mejor entre estudiantes, profesores y la comunidad que los rodea). En este sentido, más que valorar los resultados académicos se valora la construcción humana.

Luego de debates legales y controversias públicas en contra y a favor de las acciones afirmativas en la década de los 90' los estados de California, Texas, Washington y Florida prohibieron la consideración de la raza en las admisiones universitarias. Actualmente, a estos estados se suman al menos 7 estados más (Arizona, Georgia, Michigan, Nebraska, New Hampshire y Oklahoma). Asimismo, 19 universidades públicas prohíben la práctica de acciones afirmativas. Desde la entrada en vigencia de estas decisiones las tasas de estudiantes admitidos y matriculados de minorías subrepresentados (afrodescendientes, hispanos y nativos americanos) han disminuido año tras año (Garces, 2012; Long y Bateman, 2020). Esta disminución persistente no ha podido ser contrarrestada por las políticas alternativas que han intentado reemplazar las acciones afirmativas basadas en la raza (Long y Bateman, 2020).

En esta dirección los datos entregados en el último reporte sobre los indicadores de equidad en ES resultan reveladores pues informan que de los egresados de secundaria el 2013 el 29% de hispanos y el 30% de afrodescendientes no se encuentran inscritos en un IES a diferencia del 23% de blancos y el 10% de asiáticos (Cahalan et al., 2021). También, se señala en el informe que los estudiantes hispanos van en mayor proporción a formaciones de dos años, aproximadamente un tercio de estos a diferencia de otros grupos que son una cuarta parte. Además, los estudiantes hispanos y afrodescendientes asisten en menor proporción a instituciones altamente competitivas con un 7% y un 5%, respectivamente, a diferencia de la asistencia a estas mismas instituciones de estudiantes asiáticos (33%) y blancos (17%) (Cahalan et al., 2021).

La prohibición de las acciones afirmativas en los diversos estados derivaron en la creación de medidas o programas en su reemplazo, como las políticas de admisión basadas en el ranking de graduación de secundaria (Cortes, 2010). Al respecto, Lizama et al. (2018) señalan que son tres estados los que se caracterizan por haber desarrollado y madurado sistemas de inclusión a través del ranking: Texas, California y Florida. En Texas en el año 1997, y luego del caso Hopwood v/s Texas³⁵, se aprobó la ley

³⁵ Demanda federal presentada por Cheryl J. Hopwood a la cual se unieron tres hombres más contra la Universidad de Texas por negarle la admisión a la escuela de Derecho a pesar de estar mejor calificada que muchos candidatos minoritarios admitidos. La resolución del conflicto dictó la prohibición del uso de la raza en las decisiones de admisión en todas las instituciones públicas de Educación Superior en Texas.

HB 588, comúnmente conocida como la “Top 10% Rule” que garantiza a los y las estudiantes que se gradúan de la secundaria en el diez por ciento con mejores calificaciones la admisión automática a cualquiera de las 35 universidades financiadas por el estado. Dicha ley se sustentó sobre la base de una amplia evidencia empírica que indica que las calificaciones de la escuela secundaria son fuertes predictores del éxito universitario y, a su vez, sobre el principio filosófico de igualdad de oportunidades (Tienda y Niu, 2006). Con esta medida se pretendía mantener la diversidad étnico-racial que se había ganado en las principales universidades públicas y que ahora se perdía sin las acciones afirmativas.

A pesar de las consecuencias positivas de esta ley (cierta capacidad de restaurar la diversidad étnica en universidades públicas selectivas, mayor diversidad geográfica de los estudiantes que ingresa, fortalecimiento de los lazos entre escuelas y universidades y evidencia de ser un predictor más confiable que las pruebas estandarizadas) no estuvo exenta de críticas y ha generado tanta controversia como las acciones afirmativas (Tienda y Niu, 2006).

Algunas discusiones en su contra se vinculan al impacto negativo que dicha ley provocaría en los y las estudiantes perteneciente a minorías de los deciles inferiores y de cómo el “Top 10% Rule” aumentaría la brecha entre estos y sus pares no pertenecientes a minorías (Cortes, 2010). Por otra parte, se argumenta que perjudicaría injustamente a los estudiantes que asisten a escuelas secundarias de alto rendimiento. Otra crítica refiere a la saturación institucional que hacen las y los estudiantes del Top 10%, durante el 2009 más del 80% de los estudiantes en la Universidad de Texas (Austin) habían sido aceptados gracias a esta ley (Lizama et al., 2018). A partir de estas críticas y sumado a la falta de recursos complementarios necesarios para la retención y los logros académicos de los y las estudiantes, Texas en el 2009 puso algunos límites a la ley como limitar al 60% el acceso de los estudiantes del 10% mejor (Equitas, 2009).

En la misma línea California y Florida, estados que prohíben las políticas de acción afirmativa, han implementado planes similares a los de Texas con la finalidad de abrir la universidad a estudiantes con baja representación. En California la política estatal ofrece admisión garantizada a estudiantes de secundaria que se encuentren en el 4% superior de su clase en cualquiera de las instituciones participantes (aunque no necesariamente al campus de la elección). Además, de esta iniciativa destaca el programa “Puente”, proyecto estatal en coordinación con el copatrocinio de la Universidad de California y del California Community Colleges. Dicho proyecto es un programa de preparación universitaria para estudiantes en desventaja educativa que consiste en clases (Instructional component), asesoramientos (Counseling component) y mentorías (Mentoring component) de apoyo para que las y

los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para el éxito de los objetivos académicos en secundaria y puedan transitar a programas universitarios de 4 años. Para cumplir con estos objetivos el proyecto capacita a maestros y orientadores, sigue un enfoque curricular interdisciplinario focalizado en el desarrollo del pensamiento y habilidades de escritura crítica y trabaja para generar vínculos con la comunidad y las familias de las y los estudiantes (Gándara y Moreno, 2002).

El programa Puente ha tenido bastante éxito en maximizar el potencial de los estudiantes que participan de la iniciativa. De manera regular se monitorea y cada año se recopilan datos sobre la inscripción, retención y transferencia de estudiantes. En esta línea Gándara (2002) en un estudio que evalúa el impacto del programa concluye que los estudiantes Puente se encontraban mejor preparados que sus pares al momento de hacer solicitudes de admisión a las universidades, debido al asesoramiento personal que recibieron tanto de maestros como de consejeros que los llevó a tomar cursos y exámenes apropiados para ser competitivos y elegibles por las instituciones selectivas. Asimismo, las tasas de asistencia de postulación fueron mucho más altas para los y las estudiantes Puente como también la asistencia fue casi el doble a universidades cuya duración de los programas es de 4 años a pesar de haber comenzado con los mismos puntajes en los exámenes que sus pares cuatro años antes.

Por su parte, Florida cuenta con el programa “Talented Twenty Program” para el sistema de universidades estatales. Dicho programa tiene la intención de alentar a los y las estudiantes que han demostrado éxito académico en sus escuelas públicas a seguir cursos académicos rigurosos. Específicamente, se garantiza la admisión en una de las universidades estatales a los estudiantes que se gradúen (cumpliendo el plan de estudio mínimo específico de secundaria, 19 créditos) en el 20% superior de cada clase de secundaria pública sin importar los puntajes en las pruebas de selección (Scholastic Assessment Test o American College Test) (Marin y Lee, 2003). Es preciso señalar que, a diferencia del plan de Texas, este no garantiza la admisión de los estudiantes en las universidades de su elección. Por otro lado, si bien este programa no cuenta con becas de manera directa el programa actúa en coordinación con el sistema de becas estatal donde los estudiantes de “Talented Twenty Program” son prioridad para la concesión de los fondos (Beca de Asistencia Estudiantil de Florida) (Lizama et al., 2018).

Otro tipo de mecanismo de equidad en el sistema de ES de Estados Unidos son las ayudas económicas. Destacan las subvenciones en formas de Beca entre las que destaca las becas Pell. Estas subvenciones federales se conceden a estudiantes universitarios dependientes o independientes de bajos recursos económicos que cumplan con los requisitos. Para su obtención se evalúan los ingresos familiares, el

tamaño de la familia, el número de miembros en la casa que asisten a la universidad, entre otras variables. Durante el año 2019-20 un total de 6,7 millones de estudiantes recibieron la beca Pell. El último reporte sobre indicadores de equidad en ES reveló que los que obtienen más becas Pell son estudiantes con dependientes (59%), seguidos por los estudiantes independientes sin dependientes (41%) y, en menor medida, los estudiantes dependientes (39%) (Cahalan et al., 2021). Asimismo, el informe concluye que los y las estudiantes que reciben esta beca tienen consistentemente menos probabilidades de asistir a instituciones con formaciones de 4 años a diferencia de aquellos que no reciben estas becas (Cahalan et al., 2021), es decir, se declinan por instituciones con formaciones de 2 años. Asimismo, estos estudiantes tienen el doble de probabilidades de estar inscritos en instituciones con fines de lucro (Cahalan et al., 2021).

Reconociendo que la ayuda financiera por sí sola no es suficiente para fomentar un sistema educativo más equitativo el gobierno federal bajo la Ley de Educación Superior financia un conjunto de programas llamado TRIO³⁶ cuya misión es mitigar las desventajas socioeconómicas en el sistema educativo. Concretamente, TRIO agrupa 7 programas diseñados para proporcionar acceso equitativo y apoyo para la participación y finalización de los estudios a estudiantes de bajos ingresos, primera generación y con necesidades educativas especiales. TRIO, actualmente, se encuentran presente en todos los estados y atienden a más de 808.000 participantes al año (Cahalan et al., 2021).

En estos días, a pesar de las iniciativas anteriores, uno de los grandes desafíos que enfrenta en la actualidad la ES en Estados Unidos gira en torno al tema del acceso equitativo y éxito académico para todos y todas. En concreto, aún existirían tendencias diferenciales en cuanto a género, etnia y nivel socioeconómico (Horn, 2016).

³⁶ Originalmente el proyecto TRIO agrupaba 3 programas: Upward Bound (UB), Talent Search (TS) y Student Support Services (SSS). UB y TS se centran en la preparación y el acceso a la universidad de estudiantes de bajos ingresos económicos y potencialmente primera generación. Por su parte, el TS brinda apoyo a estudiantes para lograr la finalización exitosa de sus estudios. El conjunto de estos programas se denominó TRIO y tienen por objetivo proporcionar acceso equitativo y apoyo para la participación y finalización universitaria exitosa de estudiantes de bajos ingresos. Posteriormente, se sumaron Veterans Upward Bound (VUB), Educational Opportunity Centers (EOC), Ronald E. McNair Postbaccalaureate Achievement Program (McNair) y Upward Bound Math-Science (UBMS).

2.2.3 América Latina y el Caribe

Producto de los procesos históricos de colonización y fragmentación, América Latina aún conserva profundas diferencias sociales (Chan et al., 2013). Específicamente, el modelo neoliberal implementado durante la década de los 80' en los países en la región ha incrementado las desigualdades económicas³⁷ y sociales (Ramírez, 2016). A pesar de décadas de progreso y altos niveles democráticos que posicionan a América Latina y el Caribe en puestos ejemplares (Muñoz-Pogossian y Barrantes, 2016), sigue siendo la segunda región más desigual del mundo, cuyas diferencias en el ingreso es mayor a la de otras regiones con niveles similares de desarrollo (PNUD, 2022).

Las desigualdades en función del origen socioeconómico son las más significativas, vinculándose con otras como vivir en zonas rurales o pertenecer a pueblos originarios (Blanco, 2006; Brunner y Miranda, 2016). Estas desigualdades en la distribución y acceso a bienes y servicios y participación social han generado la exclusión a un alto porcentaje de la población. Por lo que se demanda políticas educativas orientadas a contribuir en la superación de las desigualdades de origen para avanzar hacia sociedades más justas.

Si bien los índices de cobertura en ES en la región aumentaron considerablemente de 1990 a la fecha (Brunner y Miranda, 2016), aún existen diferencias en las capacidades para democratizar el acceso, incrementar la provisión del servicio e incorporar los soportes técnicos a la enseñanza. El quintil de más altos ingresos de la mayoría de los países de la región muestran tasas de participación del 50% o más a diferencia del quintil más pobre cuya participación en algunos países alcanza el 5% (Bolivia, Brasil, Perú, Honduras y Panamá) (Brunner y Miranda, 2016).

Con el objetivo de ampliar la cobertura y descentralizar la formación universitaria los gobiernos de América Latina han impulsado la apertura de nuevos establecimientos de ES. Ejemplo de ello es La Universiada Nacional de Colombia, la Universidad de Costa Rica, la Universidad Autónoma de México o la de Guadalajara, instituciones que abrieron sedes y organizaron redes nacionales o regionales, incentivando la desconcentración espacial de las universidades públicas (Didou, 2021). También, en Chile en 2015 se crearon dos universidades estatales en las regiones de O'Higgins y Aysén con la misma finalidad. Si bien estas medidas ayudaron a la redistribución geográfica y a la atención de grupos

³⁷ El informe del PNUD (2022) informa que el 10% más rico concentra un 49% de los ingresos de toda la región. Por su parte, el 1% más alto concentra el 21%.

sociales amplios no permiten establecer una equivalencia automática entre expansión de la oferta y mejoramiento de la equidad (Didou, 2021).

Debido a lo anterior, en estas últimas décadas los gobiernos han procurado llegar a colectivos más específicos: situación de vulnerabilidad por ingresos, raza, cultura o contexto. Las principales políticas y mecanismos en esta dirección consisten en acciones afirmativas o cuotas de admisión para grupos minoritarios como también programas de atención y acompañamiento durante el acceso, permanencia y egreso (Espinoza y González, 2010). Dichas acciones beneficiaron en primera instancia a poblaciones afrodescendientes e indígenas en concordancia a la alta población presente en varios países (en Bolivia el 50% de la población se declara indígena y en Brasil el 51% de la población es afrodescendiente (Mato, 2014).

Las políticas en América Latina y el Caribe orientadas desde criterios étnicos raciales son recientes, escasas, con recursos limitados (Ocoró y Da Silva, 2019) e impulsados generalmente con fondos de cooperación externa (por ejemplo, la Fundación Ford) a los países que se implementan lo que impiden la continuidad de los mismos (Gutiérrez, 2019). No obstante, se hallan diversas experiencias que van desde vías de acceso preferente, programas, espacios académicos y proyectos de investigación hasta la creación de instituciones indígenas o interculturales.

Las demandas por mayor acceso y participación en ES de grupos indígenas y afrodescendientes se entrelazan con factores históricos que han derivado en movimientos que reclaman mejoras en las condiciones de vida (salud, trabajo, territorio y educación), desencadenando avances legislativos en varios de los países de la región (Mancinelli, 2021) como el reconocimiento en sus constituciones políticas de ser Estados multiculturales y plurilingües (Gutiérrez, 2019).

De este modo se reconocen en la mayoría de los países de América Latina derechos en materia de idioma, educación e identidad -Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela- (Mato, 2014). Es así como se desarrollan acciones afirmativas o sistemas de cuotas en muchos de estos países, aunque con matices diferentes (países con marcos legales que no se cumple, políticas y normas que se cumplen de manera parcial y países cuyas leyes tienen pocos efectos prácticos). Por ejemplo, Brasil cuenta con una “ley de cuotas” para población afrodescendiente e indígena, no obstante, no son estrategias unánimes ya que la mitad de las instituciones educativas estatales no adopta este sistema (Ocoró y Da Silva, 2019).

Dentro de las experiencias más importante para atender las demandas de los pueblos indígenas y afrodescendientes es la creación de universidades interculturales ya sea de parte del Estado o de organizaciones indígenas. Ejemplo de esto es la Universidad Autónoma de México o las tres universidades de Bolivia -UNIBOL-, concebidas a partir de la cosmovisión de cada pueblo indígena Guaraní, Aymara y Quechua. También, en Colombia se encuentra la Universidad Autónoma Indígena Intercultural y en Ecuador la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amanwtay Was (Gutiérrez, 2019), por mencionar algunas.

Más allá de las de los importantes avances de estas medidas y de los convenios suscritos y ratificados por los distintos países (Convenio 169 de la Organización Internacional del trabajo), no se ha logrado revertir la desigualdad que afecta a estos grupos. Si bien el acceso a la ES en varios países no es una problemática, aún persisten las dificultades para que estos colectivos permanezcan y se titulen debido a que se enfrentan a un sistema educativo desde otra cosmovisión (Riquelme, 2017) donde las barreras lingüísticas, culturales y geográficas inciden en su trayectoria educativa (Gutiérrez, 2019). Desde una perspectiva más crítica estos enfoques privilegian el bienestar de los destinatarios, pero no remedian los sesgos estructurales en la oferta de formación (Didou, 2021). Asimismo, las medidas que se enfocan en poblaciones específicas renuevan las relaciones de desigualdad, sistemas de clasificación y de cosificación de estas poblaciones lo que se aleja de los objetivos de democratización educativa (Mancinelli, 2021; Riquelme, 2017).

Por otra parte, dentro de las estrategias para para dar respuesta a las demandas de equidad vinculada a las desigualdades económicas que en muchas ocasiones afecta a los pueblos indígenas y afrodescendientes, los gobiernos y las propias instituciones han promovido programas de becas, créditos estatales y fortalecimiento de programas de créditos vinculados a la banca (Espinoza y González, 2010). Estos mecanismos conviven en los tres sistemas de acceso a la ES presentes en Latinoamérica y el Caribe: países que no tienen barreras de entrada, países con sistemas mixtos y países con sistemas selectivos que canalizan la selección por medio de pruebas selectivas.

Por ejemplo, Argentina, que posee esquemas de acceso irrestricto, cuenta con un Programa Nacional de Crédito Educativo que se orienta a estudiantes vulnerables en general y, un Programa Nacional de Becas Universitarias que tiene un subprograma para estudiantes indígenas. Por su parte Brasil, sistema de ES con acceso selectivo, cuenta con el Programa de Financiamiento de la Educación Superior cuyo objetivo es facilitar créditos a estudiantes en situación económica desfavorecida en instituciones no

gratuitas. También, se halla el Programa Universidad para Todos dirigido a jóvenes de escasos recursos y cuenta con becas para afrodescendientes e indígenas.

Por su parte, Chile cuenta con el Crédito con Aval del Estado (CAE), crédito otorgado a los y las estudiantes por un sistema financiero y cuyo aval es el Estado. El CAE está dirigido a estudiantes con dificultades económicas, quienes una vez terminada la carrera deben comenzar a pagar en cuotas el dinero facilitado por las entidades financieras. También, las universidades del Consejo de Rectores cuentan con el Fondo Solidario de Crédito Universitario. Desde el 2018 el sistema de ES cuenta con la Ley de gratuidad que actualmente beneficia a las familias correspondientes al 60% de menores ingresos de la población y cuyos miembros estudien en instituciones adscritas a este beneficio.

Como queda de manifiesto en América Latina el concepto de equidad es polisémico (Didou, 2021) y se articula en oportunidades de acceso, de permanencia, de egreso y de resultados (Lemaitre, 2005). Además, es permeable a las coyunturas contextuales y, en muchas ocasiones polémico en sus alcances y funcionalidad. Cada país dependiendo de su contexto y sistema de ES cuenta con diversas estrategias y políticas para propender a la equidad. No obstante, aún queda mucho por avanzar en esta materia y más ahora que se han identificado nuevas brechas debido a la emergencia sanitaria. Producto de la pandemia de COVID-19 las universidades rápidamente y, en muchos casos de forma improvisada (Didou, 2021), continuaron sus procesos educativos a distancia por medio de soportes virtuales. Dicha situación ha generado que muchos estudiantes se vean imposibilitados de continuar sus programas académicos por falta de soporte técnico y conectividad producto de las desigualdades de la región. Los alcances y efectos de la pandemia comienzan a revelarse, pero aún no se cuenta con investigaciones exhaustivas al respecto.

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este capítulo se ha profundizado en la importancia de la educación como factor para la reducción de las desigualdades. Particularmente, y en el contexto de esta tesis, la ES funciona como catalizador de oportunidades y es indispensable para lograr la movilidad social. No obstante, este nivel educativo requiere de políticas de equidad que subsanen las diferencias y desigualdades de origen que puedan afectar a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad y que se vean impedidos de ingresar, persistir y graduarse de este nivel educativo. En definitiva, se requiere asegurar las condiciones y oportunidades para que todos y todas puedan participar de la ES. En esta línea, la revisión realizada sobre políticas, iniciativas y programas internacionales orientados al logro de este objetivo pone de manifiesto la preocupación y compromiso de los estados y agentes de los sistemas educativos por garantizar un sistema más equitativo.

CAPÍTULO III

EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Chile se ha acercado al podio de los Ranking de desigualdad mundial, reconocimiento del cual, afortunadamente, intentamos alejarnos. El país presenta una alta concentración de la riqueza donde el 10% más rico concentra dos terceras partes (66,5) de la riqueza neta del país y el 1% más rico posee alrededor del 26,5% (CEPAL, 2018). Lamentablemente, estas diferencias han trascendido a todas las áreas y la ES se caracteriza por su segregación. A partir de esta realidad, se han coordinado diversas estrategias con la finalidad de otorgarle mayor equidad al sistema educativo. El siguiente capítulo tiene por objetivo explicar las iniciativas de equidad vigentes en la ES chilena. Para su presentación estas se han agrupado acorde a los organismos que las gestionan y las hemos denominado iniciativas de nivel global, intermedio y local. En un primer momento, se analizan aquellas iniciativas de nivel intermedio, es decir, las coordinadas por el CRUCH y el Ministerio de Educación (MINEDUC) para luego explicar, brevemente, los programas más relevantes a nivel local organizados por las propias universidades. Finalmente, se explica en profundidad el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), política pública coordinada por el MINEDUC en colaboración con las universidades del CRUCH y contexto de esta tesis.

3.1 Equidad en el sistema de Educación Superior en Chile

Los profundos cambios de la ES chilena, comentados en el capítulo I, han ido en línea con la tendencia mundial de apertura y masificación del acceso a los estudios terciarios (Altbach, 2017; Palma, 2013). Sin embargo, a pesar de que es innegable el aumento de la matrícula durante las últimas décadas para estudiantes pertenecientes a los quintiles más desfavorecidos, no es posible sostener que actualmente exista equidad en el acceso, permanencia y resultados de los estudiantes como han puesto de relevancia Espinoza y González (2016) y González (2018).

González (2018) afirma que no se puede hablar de democratización del acceso a la ES, sino más bien de masificación desigual o segmentada, coincidiendo con Leyton et al. (2012). Para González (2018) las características del aumento de la matrícula poseen peculiaridades eminentemente cuantitativas, pero no cualitativas, es decir, ingresan más estudiantes pertenecientes a sectores con condiciones socioeconómicas desfavorecidos, sin embargo, el acceso sigue dependiendo del origen social, cultural e ingreso familiar y no solo del mérito individual del postulante. Asimismo, aquellos y aquellas estudiantes de sectores privilegiados hegemonizan las carreras e instituciones más prestigiosas y, por el contrario, los estudiantes de sectores desfavorecidos transitan a formaciones menos prestigiosas (Leyton et al., 2012; Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2018; Palma, 2013). Esta situación se encuentra en concordancia con tendencias internacionales (Ezcurra, 2020).

Lo anterior se explica en gran medida por los procesos de discriminación de las universidades selectivas³⁸. Como se mencionó en el capítulo I, el SUA, sistema de admisión de las universidades del CRUCH y de universidades privadas adscritas, considera tres factores (Ranking de notas, NEM y puntajes de las pruebas de selección) que se ponderan para así obtener un puntaje de postulación. Las pruebas de selección, dos obligatorias (Lenguaje y Matemáticas) y una optativa (Historia o Ciencias), son un factor preponderante en el proceso de selección de estudiantes a universidades selectivas sobre la cual versan discusiones en torno a cuatro elementos principalmente: a) su capacidad predictiva del desempeño académico universitario, b) su objetivo de medir capacidades de razonamiento versus contenidos adquiridos, c) la discriminación hacia estudiantes de liceos TP que no estudian los

³⁸ Siguiendo a González (2018) definiremos como universidades selectivas todas aquellas que se encuentran adscritas al sistema Único de Admisión (SUA).

contenidos base de la prueba, y d) la correlación inversa que se genera entre IVE y los puntajes PSU (Rahmer et al., 2013).

Específicamente, respecto a los resultados de esta prueba estandarizada se acumula una serie de informes, estudios y artículos científicos que demuestran la desigualdad en los puntajes obtenidos entre estudiantes provenientes de diferentes contextos socioeconómicos, de zonas urbanas y rurales, de liceos HC y TP y entre hombres y mujeres (Gil et al., 2013; González, 2018; Koljatic et al., 2013; Leyton et al., 2012; Noël et al., 2015; Orellana et al., 2015; Pearson, 2013; Sepúlveda y Manquepillán, 2017). De este modo la PSU se ha convertido en un instrumento replicador de la inequidad del sistema de ES (Serreño y Barrera, 2017) y, por ende, se califica como una prueba altamente segregadora.

Considerando que la PSU incide un 50% en el puntaje final de postulación, las probabilidades que tienen estudiantes de sectores vulnerables de ingresar a universidades prestigiosas disminuyen considerablemente y aún más cuando provienen de colegios TP y de sectores rurales. A partir de esta situación, se han gestado una serie de iniciativas centradas en facilitar el acceso y la permanencia en la ES para este grupo.

Con la finalidad de exponer con claridad las iniciativas y programas de equidad e inclusión actuales en el sistema de ES chileno, se realiza un desglose de dichas iniciativas vinculadas con dos estadios del desarrollo educativo: el acceso a la educación terciaria y la permanencia en el sistema. El capítulo se divide en dos partes, en un primer momento, se desarrollarán aquellas iniciativas orientadas al acceso a la universidad ya sea las coordinadas por el CRUCH y el Ministerios de Educación de Chile (MINEDUC) como los programas más importantes coordinados por las universidades del CRUCH. Y, posteriormente, se abordará el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), política pública cuyos objetivos son asegurar el acceso y acompañamiento académico y psicoeducativo de los y las estudiantes que ingresan a la universidad, marco de esta tesis.

3.1.1 Iniciativas para el acceso a la educación superior favorecedoras de la equidad (CRUCH)

A continuación, se exponen las iniciativas que hemos denominado de nivel intermedio y local, puesto que no son políticas públicas, sino que estrategias y programas que se han ido implementando con el paso del tiempo y cuya coordinación se da entre el CRUCH y el MINEDUC o es responsabilidad de

cada institución. Están orientadas, primordialmente, a un acceso más inclusivo en la educación universitaria y, en algunos casos conllevan un acompañamiento antes del ingreso y durante el proceso educativo. En primero lugar, se explicará el Ranking de notas y los cupos Supernumerarios, iniciativas vinculadas solo al acceso y, en segundo lugar, se expondrá los programas propedéuticos y los más relevantes de las principales universidades chilenas cuyo objetivo es el acceso y la permanencia de los estudiantes.

3.1.1.1 Ranking de notas

Como se mencionó en el capítulo I, las universidades que pertenecen al CRUCH seleccionan a sus estudiantes a través del SUA. Este sistema hasta el año 2012 contemplaba dos factores ponderados para la obtención de los puntajes de acceso de los estudiantes: la PSU y las NEM (explicados en el capítulo I). No obstante, luego de haberlo desestimado y tras un largo debate, entre otras cosas, respecto a cuáles son los mejores mecanismos para seleccionar a quienes acceden a la universidad, en el año 2012 el CRUCH aprobó la inserción en la batería de admisión el factor: Ranking de notas (Lizama et al., 2018). Si bien este factor no es un programa de equidad propiamente tal, se ha incluido en este capítulo por dos motivos: el debate en torno a su inclusión en la batería de selección permitió la discusión sobre lo segregado del sistema de selección universitaria y, en segundo lugar, el objetivo de su inclusión, posibilitar un ingreso más equitativo a los estudios universitarios.

El 2013 fue el primer año en que el SUA incluyó el factor Ranking de notas, que consiste en la asignación de un puntaje a cada estudiante luego de comparar su promedio durante la secundaria con el promedio final de notas acumulado que han logrado las últimas tres generaciones de estudiantes egresados de su establecimiento. De este modo, el Ranking de notas expresará la posición relativa de las notas de un estudiante en el contexto educativo en que estuvo durante su enseñanza secundaria, considerando como referencia el desempeño de los y las estudiantes de las últimas tres generaciones de dicho contexto.

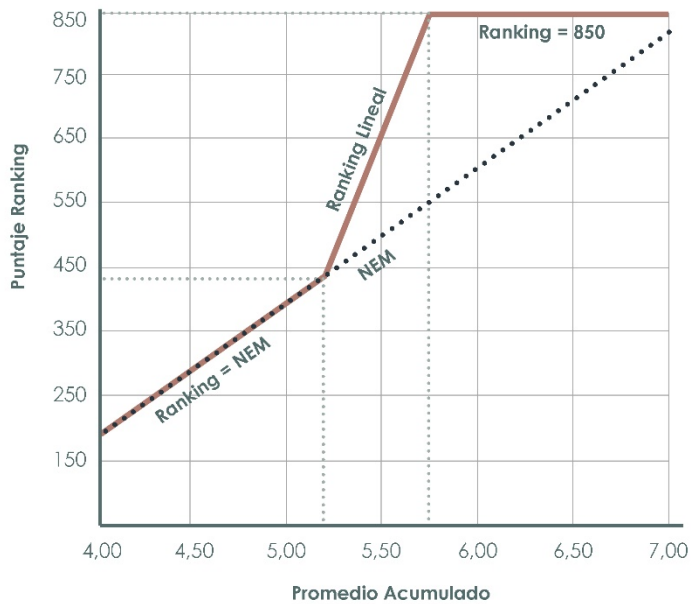
Para el cálculo del Puntaje Ranking de notas se consideran dos cosas: el promedio de cada establecimiento a partir de las notas de todos los estudiantes de secundaria en los tres años anteriores

al proceso de admisión (traducido a un puntaje según escala NEM³⁹); y el promedio máximo de las notas del mismo período. El resultado de este cálculo puede arrojar tres escenarios: 1) estudiantes con un NEM igual o inferior al promedio de notas del colegio quienes obtendrían un Puntaje Ranking igual a su puntaje NEM; 2) estudiantes con NEM igual o inferior al promedio de notas del colegio quienes obtienen un puntaje Ranking de notas más alto que su puntaje NEM; 3) estudiantes con NEM por sobre el promedio máximo de su colegio quienes obtienen el máximo de la escala de puntaje que es 850. En la Figura 7 se muestra un ejemplo para el caso de un colegio cuyo promedio de las calificaciones de los tres años anteriores es 5,2 y el máximo del mismo período es 6,0. Cabe mencionar que el CRUCH acordó que las universidades podrían ponderar este factor en un mínimo 10% y un máximo de 40%.

Los argumentos para su introducción se vinculan principalmente a los resultados de la PSU, factor esencial en la ponderación para el acceso a las universidades, que arroja brechas de resultados que perjudican a los grupos excluidos (González, 2018). Dichas conclusiones no son exclusivas de la PSU, por el contrario, estudios llevados a cabo en otros sistemas de selección que contemplan pruebas estandarizadas han evidenciado que este tipo de test estandarizados son sensibles a factores adscriptivos como la riqueza, la raza y el género (Casanova, 2015). Concretamente, en Estados Unidos los puntajes obtenidos en dichas pruebas están más correlacionados con el nivel socioeconómico de los y las estudiantes que con las notas de secundaria (Geiser, 2016), situación que excluye a estudiantes de sectores desfavorecidos con una excelente trayectoria académica.

³⁹ En Chile, a las calificaciones de la enseñanza secundaria se les asigna un puntaje que se pondera en el sistema de selección universitaria y se denomina Puntaje de Notas de Enseñanza Media (NEM).

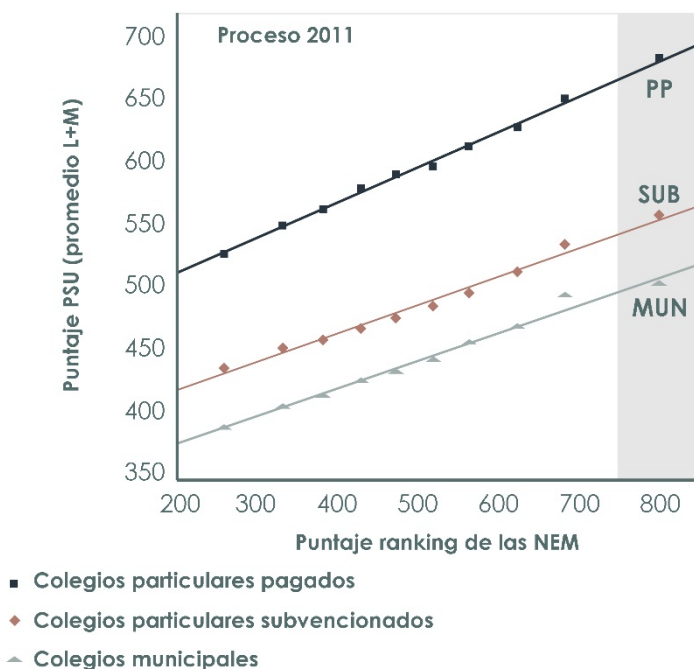
Figura 7 Ejemplo cálculo Ranking de notas



Fuente: Extraído de MINEDUC (2020)

En relación con la equidad respecto a la vulnerabilidad socioeconómica, el Ranking de notas al considerar los promedios que se encuentran dentro del 30% superiores del país, independiente tanto del colegio del que se haya egresado como el IVE del mismo, está priorizando el desempeño y buen rendimiento académico del estudiante en su contexto educativo. Realidad contraria a los resultados de la PSU cuyo promedio de las pruebas de Matemática y Lenguaje y Comunicación evidencian una brecha que supera los 250 puntos entre estudiantes de colegios PP y los PS y MUN (Lizama et al., 2018).

Figura 8 Puntaje PSU según Ranking, por dependencia



Fuente: Extraído de Gil et al. (2013)

Respecto a la equidad de género, Lizama et al. (2018) mencionan que las mujeres generalmente egresan con mejores promedios de secundaria que sus pares hombres y que sus puntajes Ranking también son superiores, es decir, tienen un mejor desempeño relativo. Al considerar el Ranking de notas, se compensaría en parte el sesgo de la PSU, el que se refleja en una menor cantidad de estudiantes seleccionadas respecto al total de postulantes debido a sus bajos puntajes en las pruebas de Matemática, Ciencias e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en comparación a los hombres (Sepúlveda y Manquepillán, 2017).

Por otro lado, con este factor se pretende seleccionar a los y las mejores estudiantes para la educación universitaria. Lo anterior, sustentado en estudios que manifiestan que aquel y aquella estudiante que ha obtenido mejores calificaciones a lo largo de su enseñanza secundaria presenta un mayor potencial de éxito en sus estudios superiores (Geiser, 2016; Larroucau et al., 2015; Román, 2013; Soares, 2013). O sea, la trayectoria académica de secundaria es un buen antecedente para el desempeño académico en la

universidad, al considerarlo se estaría seleccionando a estudiantes que poseen mejor potencial de éxito. Dicha situación, entre otras cosas, mejoraría las altas tasas de deserción y baja tasa de titulación presentes en la ES. Nivel académico al que acceden estudiantes que han obtenido los puntajes PSU necesarios, pero no logran persistir y titularse.

Al respecto, si se analiza el sistema de ES en su conjunto, la retención al 1° año⁴⁰ para la cohorte 2012 (antes de incluir el factor del Ranking de notas) es de 68,7% (SIES, 2014), porcentaje que aumentó a un 75,6% para la cohorte del 2020 (SIES, 2021b). Analizando estos porcentajes con detención, los y las jóvenes que asisten a las universidades son los que tienen mayor retención con un 74,6% el año 2012 y un 85% el año 2020, en contraste, los estudiantes de los IP y CFT que logran una retención de 63,9% y 63,4% para el año 2012 y un 68,8% y un 66,2% para el año 2020, respectivamente (SIES, 2014, 2021b). Los porcentajes de retención de las universidades ha ido aumentando paulatinamente lo que puede ser atribuido a la inclusión de este factor.

Las y los estudiantes chilenos que ingresan por primera vez a la ES tienen menos probabilidades de terminar sus estudios en comparación a la mayoría de los países de la OCDE. El informe de la OCDE del 2019 concluye que solo el 16% de los estudiantes que ingresan a una carrera profesional logran egresar dentro de la duración teórica de la carrera y, si bien, luego de tres años adicionales la tasa de egreso aumenta al 54% dichas tasas siguen siendo más bajas en comparación a los datos disponibles de otros países donde el promedio es 67%. Asimismo, el informe señala que del 46% restante dos abandonan el sistema sin titularse(OCDE, 2019b). Como evidencian los datos, queda de manifiesto que no todos y todas las que ingresan con los puntajes necesarios terminan su proceso formativo y logran titularse de sus programas. De este modo, los resultados de la prueba son cuestionables puesto que puede que no sean el mejor predictor sobre quienes cursarán con éxito carreras universitarias.

El último informe sobre la “Duración Real y sobreduración de las carreras y/o programas” realizado por el SIES el 2020 informa que la Duración Real promedio de las carreras⁴¹ de grado en universidades para el año 2019 es de 12,5 semestres (Tabla 5). Al analizar en detalle, si se considera la duración Real de las carreras técnicas de nivel superior para el periodo 2015 a 2019 se aprecia que este tipo de carreras

⁴⁰ La tasa de Retención de 1er año se calcula como el cociente entre el número de estudiantes que ingresan como estudiantes de primer año a una carrera o programa en un año determinado, y el número de esos mismos estudiantes que se mantienen como estudiantes antiguos en la misma institución al año siguiente, expresado en términos porcentuales.

⁴¹ Número de semestres efectivos que demoran los estudiantes en obtener su título o grado final, considerando el tiempo que transcurre desde que ingresan al primer año de la carrera y/o programa y la fecha (semestre) en que obtienen su título y/o grado por parte de la institución.

ha disminuido de forma importante su Duración Real promedio (-0,8 semestres respecto del año 2015). Situación similar ocurre con las licenciaturas no conducentes a título, las que han bajado en 0,9 semestres considerando el mismo periodo. Por el contrario, las carreras profesionales sin licenciatura aumentaron su Duración real en 0,4 semestres y las con licenciatura se ha mantenido constante en los últimos años.

Tabla 5 Informe Duración Real y Sobreduración de carreras y/o programas generación titulados 2015-2019

	2015	2016	2017	2018	2019	Duración Formal
Universidades	12,6	12,5	12,6	12,6	12,5	-
Profesional con licenciatura	13,2	13,2	13,2	13,2	13,2	10
Licenciatura no conducente al título	12,0	11,2	11,3	11,5	11,1	8,2
Profesional sin licenciatura	10,9	11,0	11,0	11,3	11,3	8,1
Técnico de nivel superior	7,3	7,0	6,9	6,6	6,5	4,9

Fuente: elaboración a partir de Informe Duración Real y Sobreduración de carreras y/o programas generación titulados 2015-2019 (SIES, 2020).

Como se observa, de las carreras impartidas por las universidades dos disminuyen bastante su Duración Real mientras una se mantiene estable y otra sube levemente. El Ranking de notas comienza a ser considerado como factor el 2013, por ende, podríamos pensar que esta baja en la disminución de la Duración Real sea efecto de este, no obstante, no existen investigaciones sobre el vínculo entre ellas.

Según Lizama et al. (2018), tanto la deserción como la baja o demora en la titulación significan pérdidas importantes para el estado. Dichos autores manifiestan que el 48% de las becas otorgadas por el sistema de beneficios del MINEDUC son destinados a estudiantes que no se titularán, lo que corresponde a pérdidas cercanas a los 349 mil millones de pesos.

En esta dirección, para Lizama et al. (2018) los beneficios asociados al uso del Ranking de notas serían:

- a) Elevar las expectativas sobre el sentido y valor del proceso de aprendizaje para todos los actores escolares
- b) Aumentar la diversidad en las instituciones de ES

- c) Promover la cohesión y movilidad social
- d) Paliar los incentivos para la exclusión de estudiantes que enfrentan dificultades de aprendizajes
- e) Elevar la productividad y el PIB del país por la vía de contar con mayor proporción de técnicos y profesionales competentes

Han pasado nueve generaciones que han ingresado a la ES desde que se introdujo el Ranking de notas, y a pesar de los pocos años transcurridos, se cuenta con evidencia que da pistas de lo que ha significado su introducción. Durante el primer año de su implementación el porcentaje de estudiantes seleccionados procedentes de colegios con alto IVE subió aproximadamente un 15% en 31 de las 33 instituciones que aplican el SUA (Gil et al., 2013).

Por otra parte, el trabajo de Larroucau (2014) sobre el impacto del cambio de las ponderaciones en el proceso de admisión 2014⁴², evidencia que el aumento del Ranking de notas y las NEM (de un 5% promedio entre las 33 universidades que se adscriben al SUA) se traduce en una redistribución de los estudiantes entre carreras y universidades, sin variar sustancialmente la composición del sistema. No obstante, 1.350 estudiantes lograron acceder al sistema gracias a las nuevas ponderaciones. El perfil de este estudiante corresponde mayoritariamente a mujeres de establecimientos MUN y PS, con una mayor vulnerabilidad y con altos puntajes en el Ranking de notas y las NEM, pero con bajos puntajes en la PSU. Para Larroucau (2014), el efecto de género se posiciona como un factor determinante y que se acentúa al analizar los resultados por modalidad educativa, ya que el grupo que presenta mayor mejoría neta con las ponderaciones son las mujeres de colegios TP. Dichos resultados coinciden con los de Larroucau et al. (2015), quienes además agregan que a medida que disminuye la ponderación de PSU y aumenta la del Ranking de notas, mayor cantidad de mujeres de menor nivel socioeconómico se ven beneficiadas con esta medida. Por lo tanto, Larroucau (2014) concluye que

Si bien el Ranking de notas no tiene una relación directa con la condición socioeconómica o la vulnerabilidad del estudiante y de su establecimiento de origen, sí se ve un impacto indirecto: los y las estudiantes más beneficiados con el aumento del Ranking de notas provienen de familias de menores recursos y de establecimientos más vulnerables, principalmente

⁴² En el proceso de admisión 2014 el CRUCH acordó modificar la ponderación fija para el Ranking de notas de un 10%. Así pues, a partir de este año cada universidad define autónomamente las ponderaciones para este y los demás factores de selección. Considerando que las ponderaciones del Ranking de notas y de las NEM tienen un mínimo de 10% y un máximo de 40% cada una y que la suma de ambas no puede exceder el 50%.

establecimientos Particulares Subvencionados, Municipales y Técnico Profesional. En este sentido, este nuevo factor de selección sí logra inducir cierto grado de equidad en el acceso a la Educación Superior. (p.36)

Según Gil et al. (2016), el Ranking de notas sería uno de los factores de acceso a la universidad de mayor impacto para estudiantes meritorios provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables. Al parecer este factor estaría cumpliendo de modo discreto el objetivo de aumentar el acceso de jóvenes talentosos y meritorios provenientes de contextos desventajados, pero ¿qué ocurre con la predictibilidad de este factor? Al respecto Santelices et al. (2015) a partir de su investigación señalan que el Ranking contribuye a la predicción de la persistencia institucional en las universidades del CRUCH, pero en una magnitud pequeña. O sea, a mejor Ranking mayor es la probabilidad de persistencia en estas universidades, no así para el conjunto de la ES (IP, CFT y universidades privadas). Sumado a esto, las autoras advierten que tanto el NEM como la PSU contribuyen en mayor medida que el Ranking a la predicción de la persistencia.

Respondiendo a la misma pregunta Segovia y Manzi (2017) en su estudio sobre la predictibilidad del Ranking de notas con respecto al rendimiento académico de los y las estudiantes durante sus dos primeros años, concluyen que la capacidad predictiva del Ranking de notas es similar a las NEM y aumentaría al avanzar la trayectoria formativa del estudiante, sin presentar diferencias significativas según sexo y área de conocimiento. Respecto a la predictibilidad de la PSU, la de lenguaje se mantendría estable al avanzar los semestres académicos, pero no así la de matemáticas que presenta una disminución.

Uno de los últimos estudios en torno a la validez predictiva del Ranking de notas en el rendimiento académico de los y las estudiantes, se llevó a cabo por el CRUCH el año 2017. Dicho estudio consideró los datos de los y las estudiantes que ingresaron a primer año en las generaciones 2012 y 2013 pertenecientes a las 33 universidades adscritas el SUA. A partir de los resultados los autores concluyen, entre otras cosas, que el factor de selección Ranking de notas presenta una capacidad predictiva sobre el rendimiento académico de los estudiantes similar al NEM (CRUCH, 2017).

También destacan que, si bien el aporte del Ranking de notas al conjunto de factores es positivo, este es mediano. Puesto que si bien el modelo que mejor ajusta es el que considera los tres factores: puntaje NEM, puntaje Ranking de notas y puntajes PSU, su aumento no es muy relevante respecto al que

considera solo uno de los factores anclados en las notas (puntaje Ranking de Notas o puntaje NEM). Es decir, cualquiera de estos dos factores aporta de manera similar al ajuste de los modelos. Es necesario destacar que los autores mencionan la alta correlación entre el puntaje del Ranking de notas y el del NEM, lo cual resulta complejo porque podrían revelar información similar.

En este sentido y concordando con González (2018):

[...] el Ranking sí aporta a la predictibilidad, más allá de si lo hace en mayor o menor medida que los otros factores de admisión. Por otro lado, donde verdaderamente el Ranking de notas logra desmarcarse de los otros factores de admisión, es en el reconocimiento a la trayectoria escolar en cualquier contexto; es decir, hay claramente un componente de equidad que este indicador logra incorporar al proceso de admisión. (p.74)

En definitiva, los motivos para introducir el Ranking de notas al SUA eran transformar el modelo en uno más inclusivo y equitativo en términos socioeconómicos sin sacrificar excelencia académica. Las conclusiones que se derivan de las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento señalan un escaso aporte en términos de admisión equitativa (Casanova, 2015; Catalán, 2019; Larroucau, 2014), no obstante, sí ha tenido efectos indirectos de género, por modalidad (colegios científicos humanista o técnico profesional) y ubicación geográfica (rural o urbana) interesantes de considerar. Por otra parte, podría contribuir a lograr mayores tasas de retención y titulación, es decir, mejorar la calidad de la educación (Gil et al., 2013; Orellana et al., 2015).

3.1.1.2 Cupos supernumerarios

Otra de las iniciativas coordinadas por el CRUCH y el MINEDUC son los cupos supernumerarios. Estos son cupos adicionales para aquellos estudiantes que se han adjudicado la Beca de Excelencia Académica (BEA) otorgada por el MINEDUC y se encuentran en los primeros puestos de lista de espera de la carrera elegida, según número de cupos disponibles. Su objetivo es liberar una cantidad de vacantes para cada carrera destinadas a estudiantes en lista de espera y que han obtenido la BEA.

De este modo, estudiantes destacados por su buen rendimiento académico y provenientes de establecimientos MUN, PS o corporaciones⁴³ que no logren acceder a las carreras de su interés debido a que no han logrado el puntaje para ser seleccionado podrán matricularse.

Ahora bien, los cupos supernumerarios están destinados a estudiantes que han obtenido la BEA, beca activa desde el año 2006. Dicha beca es otorgada por el MINEDUC y consiste en la financiación de la totalidad o parte del arancel anual de la carrera a la que se ingrese. Para obtenerla se requiere cumplir con los siguientes requisitos:

- Encontrarse entre el 10% de los mejores egresados de la respectiva escuela, del mismo año de inscripción de la beca.
- Egresar de un establecimiento MUN, PS o corporación regida por el DLF 3.166 de 1980.
- Pertenecer a los cuatro primeros quintiles, es decir, el 80% de la población de menores ingresos del país.
- Ingresar a la Educación Superior al año siguiente de terminar la Enseñanza Media (secundaria).

Por otra parte, la asignación de estos cupos se realizará según orden de puntaje ponderado de los y las estudiantes con derecho a beca que estén en la lista de espera de la carrera. Es decir, se privilegiará a quienes tengan un mayor puntaje ponderado, por lo tanto, no podrán ingresar todas y todos los que hayan obtenido la beca, ya que la cantidad de cupos son determinados para cada carrera y dispuestos por las universidades.

Tanto las universidades privadas adscritas al SUA como las del CRUCH generan estos cupos (Tabla 6 y 7). Respecto a la cantidad de cupos por universidad estos varían considerablemente (Tabla 6 y 7), por ejemplo, para el proceso de admisión 2019 la Universidad de Chile dio 446 cupos supernumerarios, en cambio la Pontificia Católica de Chile solo otorgó 166 (Tabla 6). Por su parte, la Universidad de Santiago de Chile (USACH) dio 440 (DEMRE, 2018).

⁴³ Instituciones educativas regidas por el DLF 3.166 de 1980.

Tabla 6 Cantidad de cupos dispuestos por las universidades del CRUCH, proceso de admisión 2019

Universidades del CRUCH	Cupos
Universidad de Chile	446
Pontificia Universidad Católica de Chile	166
Universidad de Concepción	182
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	115
Universidad Federico Santa María	132
Universidad de Santiago de Chile	440
Universidad Austral de Chile	122
Universidad Católica del Norte	72
Universidad de Valparaíso	170
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	112
Universidad Tecnológica Metropolitana	119
Universidad de Tarapacá	177
Universidad Arturo Prat	66
Universidad de Antofagasta	82
Universidad de La Serena	78
Universidad de Playa Ancha	110
Universidad de Atacama	76
Universidad del Bío Bío	94
Universidad de La Frontera	88
Universidad de Los Lagos	67
Universidad de Magallanes	46
Universidad de Talca	136
Universidad Católica del Maule	147
Universidad católica de la Santísima Concepción	96
Universidad católica de Temuco	104
Universidad de O'Higgins	90
Universidad de Aysén	6

Fuente: elaboración a partir de Proceso de Admisión 2019. Cupos Supernumerarios (DEMRE, 2018).

Tabla 7 Cantidad de cupos dispuestos por las universidades privadas adscritas al SUA, proceso de admisión 2019

Universidades privadas adscritas al SUA	Cupos
Universidad Bernardo O'Higgins	46
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	23
Universidad Central	85
Universidad San Sebastián	92
Universidad Autónoma de Chile	172
Universidad Católica Silva Henríquez	54
Universidad Alberto Hurtado	58
Universidad del Desarrollo	76
Universidad de Los Andes	112
Universidad Adolfo Ibáñez	31
Universidad Andrés Bello	258
Universidad Finis Terrae	50
Universidad Mayor	55
Universidad Diego Portales	29

Fuente: elaboración a partir del Proceso de Admisión 2019. Cupos Supernumerarios (DEMRE, 2018).

Para Gil (en Lizama et al., 2018) los cupos supernumerarios son un aporte a la cohesión de Chile porque los beneficiados comparten una motivación, facilidad y gusto por estudiar, así como hábitos de lectura por interés propio superior a la media nacional, características que los identifican entre sí.

Lamentablemente, se han encontrado muy pocos estudios amplios y exclusivos respecto a los cupos supernumerarios y sus alcances. La investigación realizada por Contreras et al. (2009) para el Consejo Superior de Educación (CSE), consideró los datos de tres universidades (Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Santiago de Chile), por lo que corresponde a un estudio con un número limitado de casos. No obstante, concentraban el 55% del total de estudiantes matriculados mediante estos cupos. Los principales resultados señalan que, condicional a sus puntajes en las pruebas estandarizadas y rendimiento escolar, los y las estudiantes que ingresaron por cupos supernumerarios logran un rendimiento estadísticamente equivalente al del resto de estudiantes de la cohorte, a pesar de exhibir un nivel socioeconómico notablemente inferior

(per cápita del hogar y educación de los padres). Los autores concluyen que dichos resultados sugieren que el sistema de ingreso especial mantiene constante la eficiencia de la selección universitaria, y que adicionalmente, le agrega elementos de integración y equidad.

También, se han encontrado estudios de universidades específicas que abarcan distintos beneficios socioeconómicos. Uno de estos es el realizado por Catalán y Santelices (2015) cuya investigación aborda las diferencias en el rendimiento académico de los y las estudiantes que accedieron a la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) entre los años 2007 y 2010 con becas en comparación con quienes no la recibieron. Los resultados para los y las estudiantes que ingresaron mediante cupos supernumerarios revelan que el promedio ponderado acumulado para este grupo es levemente más bajo que el obtenido para el conjunto que ingreso vía admisión ordinaria. No obstante, las diferencias no son estadísticamente significativas. A pesar de lo anterior, las autoras observan que, si bien en el primer año de universidad los y las estudiantes que ingresan por cupos supernumerarios logran promedios de alrededor dos décimas más bajas que sus pares que no utilizan esta vía de acceso, al paso de los semestres los promedios tienden a igualarse.

3.1.1.3 Vía de ingreso especial: Programas Propedéuticos

Hasta el momento se han expuesto dos iniciativas orientadas a propender mayor equidad en la ES. El Ranking de notas, factor de ponderación para el puntaje final del SUA que valora la trayectoria académica independiente del contexto educativo (coordinado por el CRUCH); y los cupos supernumerarios, cupos adicionales para estudiantes excelentes que se les ha otorgado la Beca Excelencia Académica (BEA) pero no han quedado seleccionados por sus bajos puntajes PSU (coordinado entre el Ministerio de Educación quien otorga la beca y el CRUCH que concede cupos adicionales).

En paralelo a las iniciativas mencionadas, existen otros programas a nivel institucional, creados y administrados por cada universidad. A continuación, se expondrán los programas tipo propedéuticos más relevantes de algunas universidades y que están orientados al acceso y permanencia de los y las estudiantes que participan de él.

3.1.1.4 Propedéuticos USACH-UNESCO (2007)

A partir de mediados de los años 90 diferentes universidades comprometidas a propender mayor equidad y calidad en el ingreso a la ES han destinado esfuerzos y recursos en diseñar programas y vías alternativas de acceso que permitan ingresar a jóvenes que poseen un buen rendimiento académico en contexto, pero que debido a su condicional social y sus puntajes PSU no han podido.

La Universidad de Santiago de Chile (USACH) es una de aquellas universidades que en concordancia con su política de inclusión social ha sido pionera y posee una larga data en iniciativas de equidad, inclusión y acceso universitario (Castro et al, 2015; Figueroa y González, 2015; Gatica y Labarca, 2016; González, 2019). Una de las iniciativas con más trayectoria es el Propedéutico USACH-UNESCO, creado en 2007 después de haber recogido la experiencia positiva de la bonificación del 5% al puntaje ponderado de acceso a estudiantes cuyo rendimiento se encontraba en el 15% superior de su establecimiento⁴⁴

El Propedéutico USACH-UNESCO se origina bajo la consigna de que los talentos están repartidos en toda la sociedad independiente del nivel socioeconómico o el lugar donde hayan estudiado (Figueroa y González, 2015) y, al igual que la inclusión del Ranking de notas, se basa en estudios que demuestran que estudiantes talentosos poseen habilidades y hábitos de estudios que les permiten enfrentar de mejor modo el desafío universitario, o sea, es un buen predictor del desempeño académico (Gil et al., 2013; Orellana et al., 2015; Santelices et al., 2015). En definitiva, su finalidad es valorar el esfuerzo realizado durante la escolaridad, y al mismo tiempo, generar mecanismos de inclusión social.

Por otra parte, este programa nace desde la academia como respuesta a la inequidad existente en el acceso a este nivel académico (Blok, 2018b), situación que las políticas públicas no rectificaban. De este modo, el Propedéutico USACH permite reducir en alguna medida las brechas y eliminar las barreras sociales que son parte del modelo de ingreso actual. Hasta el año 2020 la cantidad de estudiantes que habían ingresado al bachillerato de la USACH vía propedéutico llegaba a unos 630 (Universidad Santiago de Chile, 2019), estudiantes que de no ser por esta vía no hubiesen tenido la opción de acceder a estudios superiores.

Ahora, los objetivos declarados del programa son (USACH, 2021):

⁴⁴ Iniciativa activa desde 1992 suspendida por el CRUCH en 2004 junto a cualquier otra iniciativa vinculada a bonificaciones.

- Desarrollar un modelo replicable al acceso equitativo y eficiente al sistema de educación superior, que mejore la inclusión y retención de alumnos(as) talentosos(as) y socialmente vulnerados.
- Contribuir a la equidad en el ingreso a la educación superior de jóvenes con talentos académicos a los que, el actual proceso de selección universitaria deja fuera del sistema.
- El objetivo final del Propedéutico es lograr que este modelo se convierta en Política de Estado, dando la oportunidad de poder acceder a la Educación Superior, a los estudiantes mejores calificaciones de cada Establecimiento Educacional adscrito al programa.

Respecto al funcionamiento, durante el último año de secundaria (4° medio) son convocados a participar estudiantes de los colegios en convenio (encontrarse en el rango del 60% del IVE) cuyo promedio de notas finales de 1°, 2° y 3° se encuentre entre el 10% superior del ranking de su curso, y que tengan permanencia desde 1° medio en el establecimiento. Luego de esta convocatoria los y las estudiantes asisten los sábados, previo el consentimiento firmado por sus apoderados, a clases en las dependencias de la USACH durante 17 semanas los sábados de 8:30 hasta 13:00 horas. Las clases contemplan; lenguaje, matemática y gestión personal, asimismo reciben apoyo social, emocional y académico.

Para poder postular a la universidad deben aprobar los cursos con nota mínima 4,0, haber asistido al 100% de las clases, haber rendido la PSU (aunque el puntaje no será considerado) y haberse inscrito en el sistema de becas y beneficios del MINEDUC (la idea es que obtengan la BEA y el resto del arancel lo cubre la USACH). Estos factores se combinarán con las NEM y de acuerdo al promedio se realiza un ranking, pudiendo ingresar a la universidad con beca completa de arancel mientras tenga condición de alumno regular (Figueroa y González, 2015).

Las ponderaciones de los factores mencionados anteriormente son los siguientes:

- 60% el promedio de notas de 1° a 3° medio.
- 30% el promedio de notas de 4° medio.
- 10% el promedio de notas del Propedéutico.

Los y las estudiantes no ingresan de manera automática a la carrera, sino que es obligatorio ingresar al programa de Bachillerato que dura dos años y que ofrece una nivelación general exigente (USACH, 2021). Una vez seleccionados deben asistir al internado de matemáticas, programa intensivo en el que se estudian los contenidos necesarios para enfrentar el curso Pensamiento Matemático del Bachillerato. Este internado se efectúa antes del inicio de las actividades académicas regulares y la nota que se derive de él puede ser cambiada por la peor obtenida en el curso Pensamiento Matemático.

Durante el final del primer año los y las estudiantes pueden postular a sus carreras y así el segundo año comenzar con algunos ramos de esta y terminar las asignaturas del programa de Bachillerato. De este modo, tienen un acompañamiento y nivelación que les permite realizar una correcta transición.

A partir de las características descritas, queda de manifiesto que este programa no solo tiene como objetivo un acceso más equitativo, sino que también hay un trabajo por lograr la permanencia de los y las estudiantes. En esta línea, González (2018) comenta que este programa es uno de los primeros en asumir la preparación de los y las estudiantes para la universidad durante la secundaria, así como la preparación para la vida universitaria.

Dado los buenos resultados y éxito del programa, en el año 2009 la UNESCO creó una Cátedra sobre inclusión en la ES (Gil et al., 2013). Por las mismas razones el modelo Propedéutico se ha expandido a varias universidades con las debidas adecuaciones, sin embargo, actúan bajo la misma lógica y pertenecen a la misma red, pues cumplen con los requisitos que pide la Cátedra UNESCO para reconocerlos como Propedéuticos UNESCO. Las universidades que practican de la red son: Alberto Hurtado (2009), Metropolitana de Ciencias de la Educación (2010), Cardenal Silva Henríquez (2009), Tecnológica Metropolitana (2010), Católica del Norte (2010), de Temuco (2011), de la Santísima Concepción (2013), Federico Santa María (2013), de Valparaíso (2013), Viña del Mar (2012), Playa Ancha (2014), Antofagasta (2011), Magallanes (2013), Los Lagos (2012) y Austral de Chile (2012).

En cuanto a los efectos de este programa, en el año 2013 Koljatic y Silva compararon el rendimiento académico de los y las estudiantes que ingresaron al Bachillerato de la USACH a través de la admisión regular y el Propedéutico. Los resultados muestran que, si bien los promedios de notas de secundaria son similares entre ambos grupos, sus puntajes PSU están lejos de ser los mismos, puesto que los y las estudiantes de admisión regular obtienen puntuaciones de dos desviaciones estándar más altas.

En relación con el rendimiento en el Bachillerato, los resultados muestran que durante el primer semestre los estudiantes del Propedéutico obtuvieron calificaciones significativamente más bajas que

sus pares que ingresaron con admisión regular, ampliándose en matemáticas (66% de estudiantes Propedéutico reprobaban en comparación al 15,8% del estudiante de admisión regular) y reduciéndose en música. Esta situación cambia al término del segundo año donde ambos grupos obtienen las mismas calificaciones. Resultados similares presentan Lobos et al. (2016) y González (2019) respecto al desempeño obtenido durante el primer año por los y las estudiantes que ingresan por Propedéutico. En ambos casos, las cohortes analizadas obtienen promedios inferiores a sus pares con la diferencia que en el estudio de Lobos et al. (2016) los contrastes se extenderían hasta el cuarto semestre, disminuyendo considerablemente al quinto semestre, mientras que en la investigación de González (2019) al segundo año los estudiantes Propedéuticos logran igualar y en algunas facultades superar a sus pares.

Koljatic y Silva (2013) señalan que la tasa de deserción al final del primer año fue de 13.1% para estudiantes de admisión regular y de 21,7% para estudiantes del Propedéutico, diferencias que no son estadísticamente significativas. Al final del segundo año el 61% de los y las estudiantes propedéuticos persistió en comparación al 78% de los admitidos vía proceso regular, y el promedio obtenido para el final del segundo año fue el mismo. Finalmente, en relación con la graduación el porcentaje de graduados de manera oportuna, es decir, luego de los cuatro semestres es considerablemente favorecedor para los estudiantes que ingresaron por admisión regular con un 51, 7% en comparación al 21,7% de los estudiantes Propedéuticos. No obstante, luego de un año los porcentajes mejoran, reduciendo la brecha de 30 puntos porcentuales a 11 (63% admisión regular y 52% Propedéutico).

Las autoras concluyen que, a pesar del ambiente adverso, las deficiencias educativas y los grandes desafíos del primer año, los y las estudiantes del propedéutico superan las brechas a largo plazo. Finalmente, resaltan la oportunidad que significa el Propedéutico para estudiantes que de no ser por este programa probablemente nunca habrían tenido la oportunidad de completar la ES.

En esta línea, Figueroa y González (2015) manifiestan que el Propedéutico USACH contribuye a mejorar las expectativas de vida, promoviendo la formación de estudiantes talentosos sin recursos económicos que se encuentran en desventaja debido a la escasa preparación que reciben desde sus colegios. Por otra parte, comentan que en los colegios que participan desde el inicio en el Propedéutico, las expectativas de los estudiantes han crecido, ya que ven en el programa una oportunidad real de acceder a la ES basada en el esfuerzo y dedicación. Los autores consideran que estas expectativas se reflejan cuantitativamente en el aumento de los resultados obtenidos en los puntajes PSU y en las notas

de enseñanza media (puntaje ponderado entre los tres factores del SUA que sube 140 puntos aproximadamente).

La red de propedéuticos ha posibilitado trabajar la inclusión en las universidades de manera organizada y con apoyos académicos y psicoeducativos que benefician la transición y permanencia del colectivo al que atiende. Estas iniciativas no son las únicas que se han planteado y la urgencia de la inclusión ha motivado que varias universidades trabajen en programas que aborden el tema de la inclusión sin sacrificar la calidad. En esa dirección se han creado diversos programas como el de la Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica de Chile: Talento + Inclusión, cuya admisión especial tiene por objetivo ofrecer un acceso a estudiantes provenientes de establecimientos de dependencia municipal o PS que se encuentren en el top 10% de mejor rendimiento de sus colegios. También, la Universidad de Chile en el 2012 implementó el programa Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), dirigido a buenos estudiantes de educación municipal que, siendo excelentes, no alcanzan los puntajes para ingresar por la manera tradicional.

3.1.2 Programa de inclusión en la política pública: Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE)

A partir de las persistentes demandas durante la última década desde la sociedad civil por cambios en el sistema educativo actual, el gobierno crea el *Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE)*, enmarcado en la Reforma Educacional y basado en el aprendizaje y experiencia exitosa de la Red de Propedéuticos UNESCO⁴⁵ (Blok, 2018b; Castro et al. 2016; González, 2018; Lizama et al., 2018).

El PACE es una política pública de acción afirmativa⁴⁶ a nivel nacional comprometida durante la campaña de la presidenta Michelle Bachelet y se encuentra orientada a fomentar un sistema universitario más equitativo, diverso y de mayor calidad (González, 2018). Se concretó durante los cien

⁴⁵ El Programa Propedéutico fue creado en el año 2007 por la USACH bajo el principio de que los talentos se encuentran distribuidos igualmente en la población. Es una vía alternativa de selección para el ingreso a la universidad que no considera los resultados de la PSU. Debido a su éxito ha sido replicado en casi 20 universidades. Más adelante en este capítulo se profundizará y explicará con mayor detalle.

⁴⁶ Se entenderá por acción afirmativa la definición propuesta por Rahmer et al. (2013): “conjunto de estrategias que buscan corregir la desigualdad de oportunidades de algún grupo específico” (p.4). Es decir, medidas dirigidas a igualar oportunidades y restituir derechos de las personas que fueron perjudicados por elementos propios de la estructura social.

primeros días de su gestión presidencial en el año 2014 y, actualmente, es el programa de inclusión por excelencia en Chile.

El objetivo del programa es restituir el derecho a la ES a estudiantes de contextos vulnerables (Castro et al., 2015) garantizándoles cupos en la educación universitaria adicionales a la oferta académica regular por parte de las instituciones de ES que participan del programa. De igual modo, asegura el acceso efectivo a este nivel, incluyendo la preparación, el acceso, la nivelación y la permanencia hasta lograr la titulación de estos estudiantes (MINEDUC, 2021).

Esta política va en concordancia con la perspectiva de que la diversidad social presente en una universidad sustenta procesos educativos de calidad como también contribuye al bienestar y cohesión social (Ariño, 2014; Gil et al., 2010). Asimismo, se fundamenta tanto en la convicción de que los talentos académicos y capacidades intelectuales se encuentran repartidos aleatoriamente en la sociedad como en que la trayectoria académica de secundaria es un buen predictor del desempeño académico (calificaciones, permanencia y graduación) en la educación terciaria (Geiser, 2016; Orellana et al., 2015). Al respecto Soares (2013) considera que los resultados de las calificaciones escolares poseen grandes ventajas en comparación a las pruebas estandarizadas, puesto que son un mejor predictor del desempeño académico y de la titulación, así como genera diversidad social y académica al interior de las universidades. Como consecuencia, esta iniciativa permite la distribución equitativa de las oportunidades de acceso y trayectoria universitaria.

El diseño y la implementación inicial del PACE fue llevado a cabo en colaboración con la USACH, institución reconocida por su experticia y liderazgo en el ámbito de las políticas de inclusión en ES. Lleva 25 años implementando, diseñando y evaluando distintas vías de admisión (Blok, 2018b). De este modo fue invitada por el MINEDUC juntos a cuatro universidades más a participar de la creación del piloto. El programa fue lanzado oficialmente el 29 de mayo del 2014 y durante ese año se inició la fase piloto con estudiantes de 3° año de educación secundaria.

3.1.2.1 Estructura del PACE

El programa está organizado en tres etapas. La primera dirigida a estudiantes desde 1° a 4° medio contempla tanto orientación vocacional como el desarrollo de habilidades socioemocionales relevantes para un paso exitoso por la ES. Asimismo, desde 3° medio se brinda apoyo académico en matemáticas

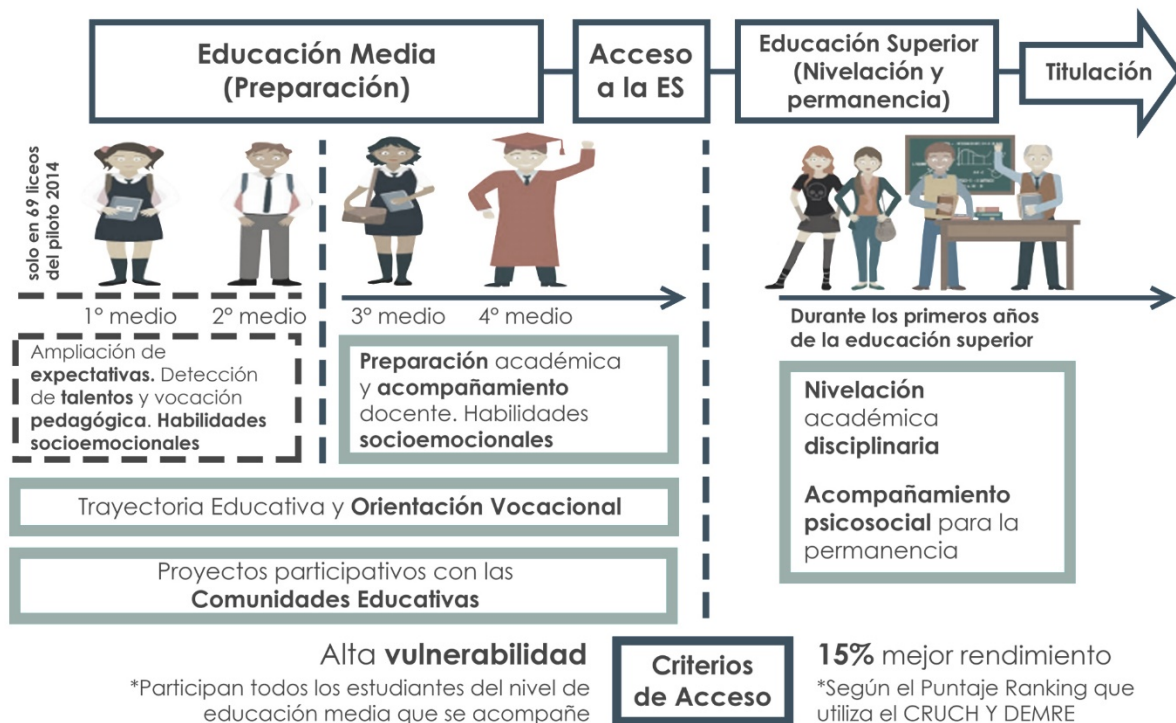
y lenguaje. Dicho apoyo es realizado por las instituciones de ES que trabajan en conjunto con las escuelas. La segunda etapa consiste en el acceso garantizado a la ES para el 15% de mejor rendimiento escolar. Los requisitos para postular a este acceso son: 1) haber egresado de la educación media dentro del 15% superior de Puntaje Ranking por establecimiento, o tener ponderados sobre 705 en el puntaje de Ranking a nivel nacional (equivalente también al 15% superior), 2) haber rendido las pruebas PSU de lenguaje y matemáticas, 3) haber aprobado las actividades PACE de la etapa de apoyo escolar del programa, 4) haber cursado al menos 3° y 4° medio en un colegio que participa del programa PACE, y tener una asistencia sobre 85% a las actividades PACE. Finalmente, la última etapa del PACE consiste en apoyar a los y las estudiantes que ingresaron a la ES durante los primeros tres años, brindando actividades de nivelación y ayuda psicosocial en pro de la permanencia.

Tal como se mencionó el PACE tiene como referencia el programa Propedéutico por lo que comparten varias características, no obstante, hay diferencias significativas. Para González (2018) el PACE

constituye una experiencia inédita de articulación entre enseñanza superior y la enseñanza secundaria, de la que no se tienen registros en la historia educativa de nuestro país, y se distingue del programa Propedéutico en diversas dimensiones. (p.61)

La diferencia sustancial es que el PACE tiene una mirada integral de la trayectoria del estudiante, puesto que se contempla toda la secundaria, no así el propedéutico que contempla solo el último año de secundaria. Asimismo, se da una sinergia entre las escuelas y las instituciones de ES, alianzas colaborativas en beneficio de la elevación de expectativas del estudiante con respecto a la continuidad de sus estudios y la concreción de las mismas (González, 2018).

Figura 9 Esquema funcionamiento del PACE durante la Educación Secundaria y Educación Superior



Fuente: Extraído de MECESUP (2015).

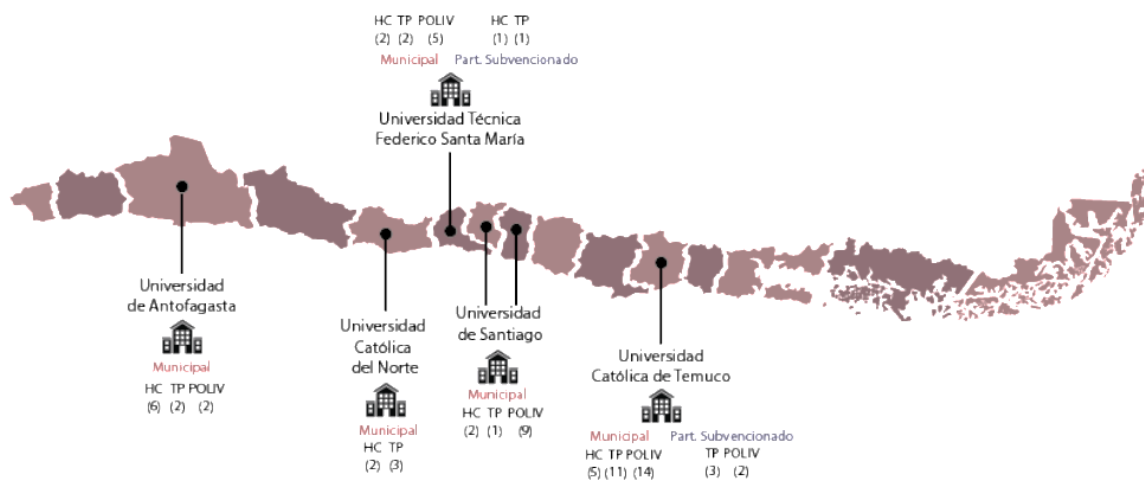
Como se muestra en la Figura 9, el PACE trabaja en dos ámbitos: lo académico y lo socioemocional y, al mismo tiempo en dos niveles: secundaria y educación superior. Asimismo, da acompañamiento docente para los profesionales de los colegios en convenio. De este modo y coincidiendo con González (2018) este programa es una experiencia nueva de articulación entre niveles educativos en Chile.

3.1.2.2 Fase piloto

La fase piloto se llevó a cabo durante el año 2014 y participaron un total de 5 universidades del CRUCH (Universidad de Antofagasta, Universidad Católica del Norte, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Santiago de Chile y Universidad Católica de Temuco). Estas se seleccionaron acorde a los siguientes requisitos: tener un Propedéutico reconocido por la UNESCO, pertenecer al CRUCH y tener asignada para el año 2014 la Beca de Nivelación Académica (MINEDUC, 2015).

Las universidades señaladas quedaron a cargo de 69 establecimientos educativos (Figura 10) que fueron seleccionados considerando los siguientes requisitos: participar de los Propedéuticos reconocidos por la UNESCO, tener IVE igual o superior a 60%, tener régimen SEP (subvención Escolar Preferencial) y tener una estructura jurídica que no les permita lucrar (MINEDUC, 2015). De este modo se cubrieron 34 comunas de Chile de 6 regiones (II, IV, V, VI, IX y RM), atendiendo a unos 7.614 estudiantes de 3° medio con una inversión para dicho año de 2.200 millones de pesos, es decir, 3.300 dólares (Lizama et al., 2018).

Figura 10 Cobertura PACE fase Piloto por región



*HC: Científico-Humanista, TP: Técnico-Profesional, Poliv: Polivalente.

Fuente: Extraído de DEMRE (2016).

Los establecimientos que las universidades acompañaron durante el proceso piloto se caracterizan por impartir principalmente educación Técnico-Profesional (64%)⁴⁷, de dependencia administrativa Municipal (54%) e indicadores de vulnerabilidad por sobre el 80% (Tabla 8). Respecto al desglose por regiones la zona que acompaña a un mayor número de establecimientos es la novena (Araucanía) y, coincidentemente, cuenta con el mayor IVE (Tabla 9).

Tabla 8 Establecimientos PACE según dependencia y vulnerabilidad

	Nº de establecimientos	% del total	IVE promedio
Corporación Municipal	19	28%	80,79
Municipal	37	54%	85,20
Particular subvencionado	7	10%	90,16
Corporación de admón. delegada	6	9%	87,83
Total	69	100%	84,72

Fuente: MINEDUC (2016).

Tabla 9 Establecimientos PACE según región y vulnerabilidad

	Nº de establecimientos	% del total	IVE promedio
II	6	9%	69,47
IV	5	7%	78,62
V	11	16%	85,41
VI	4	6%	77,31
IX	35	51%	89,97
XIII	8	12%	79,71
Total	69	100%	84,72

Fuente: MINEDUC (2016).

⁴⁷ Hay 2.257 estudiantes que asistieron a establecimientos polivalentes y no se inscribieron para rendir PSU. Por ese motivo no se cuenta con información sobre la modalidad educativa que cursaron (DEMRE, 2016)

Los ejes de intervención y las actividades realizadas fueron diseñadas a través de un proceso participativo con las comunidades educativas de los establecimientos que participaron del piloto. Dichas actividades fueron realizadas por académicos universitarios, docentes de los colegios y por expertos en actividades de desarrollo de habilidades socioemocionales y trabajo outdoor (MINEDUC,2015). Finalmente, las actividades de preparación para los estudiantes que participaron del piloto sumaron 64 horas pedagógicas distribuidas en dos áreas y en cada una dos módulos (Tabla 10).

Tabla 10 Actividades de preparación académica, socioemocionales y orientación vocacional para estudiantes PACE

Preparación para la vida Académica	Preparación para la vida en la ES
Pensamiento Matemático	Habilidades socioemocionales
Lecto-Escritura	Orientación Vocacional

Fuente: MINEDUC (2015).

Conjuntamente al trabajo realizado con los y las estudiantes se llevaron a cabo actividades de perfeccionamiento docente y vinculación activa con las comunidades educativas.

3.1.2.4 Cobertura PACE

Luego del piloto, en el 2015 se incorporaron 288 establecimientos y en 2018 la cifra alcanzó los 574 colegios. Para la selección se ha considerado a aquellos colegios con mayor vulnerabilidad de la comuna, considerando el IVE. Respecto a las universidades participantes la cifra llega a 27, además se sumó 1 CFT y 1 IP.

La matrícula para la primera generación PACE (ingreso 2016) fue de 479, cifra que aumentó a 4.600 estudiantes el año 2020 (MINEDUC, 2020). Por otra parte, la cantidad de cupos ofertados por las universidades participantes en la admisión 2016 correspondiente a las 5 casas de estudio que participaron del piloto fue de 1.593. Estos cupos aumentaron a 4.642 para la segunda generación PACE

que ingresó el 2017 y para el proceso de admisión 2021 las universidades ofertaron 7.900 cupos, mientras el IP y CFT que participan del programa dispusieron de 1.045 vacantes (MINEDUC, 2020).

Respecto a la cobertura, el PACE pretende tener un alcance nacional y que en cada comuna del país exista por lo menos un colegio PACE (Tabla 11). Asimismo, bajo una dinámica flexible cada universidad tutora puede definir estrategias pertinentes, contextualizadas e institucionalmente situadas, convirtiéndose efectivamente en co-diseñadoras del programa (González, 2018).

Tabla 11 Cobertura real PACE desde 2014 a 2020

	Instituciones	Colegios	Estudiantes	Comunas
2014	5 (U. Antofagasta, U. Católica del norte, U. Federico Santa María, USACH y U. Católica de Temuco)	69	7.614 mil estudiantes	34
2015	29 (27 CRUCH, 1 IP y 1 CFT)	356	56.854 mil estudiantes	292
2016	31 (29 CRUCH, 1 IP y 1 CFT)	456	74.562 mil estudiantes	304
2017	31 (29 CRUCH, 1 IP y 1 CFT)	456	76.213 mil estudiantes	304
2018	31 (29 CRUCH, 1 IP y 1 CFT)	574	84.151 mil estudiantes	311
2019	29 (29 CRUCH, 1 IP y 1 CFT)	574	95 mil estudiantes	311
2020	29 (29 CRUCH, 1 IP y 1 CFT)	581	97 mil estudiantes	316

Fuente: Elaboración a partir de los datos la página del programa⁴⁸

3.1.2.5 Proceso de postulación

Para el último proceso de admisión año 2021 participaron dos tipos de instituciones de ES, aquellas que participan del SUA, es decir, las universidades y, las que tienen sistemas directos de inscripción (IP y CFT). Los y las estudiantes que deseen participar de la postulación PACE a los diferentes cupos ofertados por las instituciones de ES deben cumplir con una serie de requisitos. Primero, egresar de cuarto año de enseñanza media de un establecimiento educacional del programa dentro del 15% superior de puntaje Ranking de notas o, haber obtenido un puntaje Ranking de notas igual o superior a 696 puntos a nivel nacional. Segundo, rendir la Prueba de Transición⁴⁹ de Lenguaje y Comunicación

⁴⁸ <https://acceso.mineduc.cl/prueba-de-transicion/portal-pace/>

⁴⁹ Estos dos últimos años el proceso se realiza con la prueba de transición, test momentáneo mientras cambian a la nueva prueba estandarizada de selección.

y Matemáticas, además de una de las pruebas electivas (Historia, Geografía y Ciencias Sociales o Ciencias). Y, tercero, haber cursado y aprobado las actividades de preparación correspondientes al programa PACE durante tercero y cuarto medio en un colegio del programa (DEMRE, 2021).

Figura 11 Acceso a cupos PACE



Fuente: Elaboración a partir de los datos la página del programa

Los y las estudiantes que cumplan con todos los requisitos de habilitación podrán realizar un máximo de 10 postulaciones. La asignación de los cupos a los y las postulantes se realizará por medio de un sistema de reanqueo con la asignación de un puntaje llamado Puntaje de Postulación PACE, válido solo una vez; el año de egreso de cuarto medio. Si el estudiante desea postular en años diferentes a su egreso de secundaria deberá hacerlo mediante la vía tradicional.

Dicho puntaje se calcula con la siguiente ecuación:

$$PPP = (0,8 \cdot \text{Ranking} + 0,2 \cdot \text{puntaje NEM}) \cdot (1 + \text{Bonif Territorio}) + \text{Bonif preferencia}$$

El PPP tiene como base el Puntaje Ranking de notas del CRUCH y las NEM. Ambos factores tienen una ponderación de 80% y 20%, respectivamente. Con la finalidad de evitar puntajes similares el resultado de estos factores se multiplica por la bonificación por territorio. Y, finalmente, al puntaje se le suma una tercera bonificación, la bonificación por preferencia.

a) Bonificación por territorio: esta bonificación promueve que los estudiantes postulen a carreras de las Universidades de su región (Tabla 12). De este modo, al quedarse en la región mantienen el vínculo

con su entorno socio-afectivo y cultural, minimizando los efectos adversos que provoca el desarraigo. Entonces se aplicará un 7% de bonificación si el estudiante postula a una carrera impartida en la misma región del colegio de egreso y, un 3,5% si postula a una carrera impartida en otra región perteneciente a la misma zona de egreso. Si el estudiante postula a una carrera en otra región que no esté dentro de su zona territorial, la bonificación será 0%.

Tabla 12 Bonificación territorial

	Bonificación
La carrera se imparte en la misma región del establecimiento educacional de egreso	7%
La carrera se imparte en regiones diferentes a la del establecimiento educacional de egreso, pero correspondiente a la zona territorial	3,5%
La carrera no se imparte en la misma región, ni tampoco en la zona del establecimiento educacional de egreso	0%

Fuente: extraído DEMRE (2021).

b) Bonificación por preferencia de postulación: esta última bonificación promueve que la asignación de los cupos se vincule con la preferencia de los estudiantes PACE (Tabla 13). De este modo, se entrega una bonificación adicional inversamente proporcional al orden de preferencia de las carreras o programas a los que se postula.

Tabla 13 Bonificación por preferencia

	Bonificación
1	25 puntos
2	22 puntos
3	19 puntos
4	16 puntos
5	13 puntos
6	10 puntos
7	7 puntos
8	4 puntos
9	1 puntos
10	0 puntos

Fuente: extraído DEMRE (2021).

3.1.2.6 Resultados PACE

Desde su implementación en el 2014 el PACE ha ido modificando su versión original. Según Lizama et al. (2018), los ajustes realizados por el MINEDUC en los años 2015 y 2016 incomodaron a las instituciones de ES, no obstante, luego de un trabajo colaborativo se logró consolidar un modelo y una comunicación fluida y fructífera entre las autoridades ministeriales y los equipos técnicos de las instituciones participantes. Asimismo, los autores mencionan que haber cambiado la dependencia del PACE desde la División de Educación Superior hacia el Departamento de Fortalecimiento Institucional le dio más estabilidad al programa y mayor independencia de los cambios de gobierno.

Por otro lado, a pesar de lo reciente del programa PACE, ya cuenta con evaluaciones sobre su impacto. Uno de ellos se realizó terminada la fase piloto acorde a su formulación inicial, es decir, se pensó que el programa tuviera asociado un proceso constante de monitoreo y seguimiento con tal de ir dando cuenta de las dificultades de implementación y sus posibles mejoras (MINEDUC, 2015). Así como también monitorear la percepción de las comunidades respecto a la recepción de dicho programa.

Dentro de los resultados más relevantes destaca la valoración que hacen los involucrados de las actividades de desarrollo socioemocional y vocacional de los estudiantes, puesto que estas benefician su desarrollo integral y, generalmente, son aspectos dejados de lado por otros programas de política pública. Igualmente, se potencia el rol del orientador al interior de los colegios, sumándolo como un aliado al programa (MINEDUC, 2015).

Otro resultado importante es el significativo aumento de expectativas sobre acceder a los estudios de ES por parte de todos los estudiantes, independiente del sexo, modalidad y calificaciones. Asimismo, no solo aumentan las expectativas de acceder a la ES, además, dentro de este nivel educativo, aumentan las expectativas de ingresar a carreras universitarias (MINEDUC, 2015).

En el 2016 el MINEDUC llevó a cabo un segundo estudio titulado “Percepciones de actores educativos beneficiarios del programa PACE” cuyo objetivo principal era conocer las percepciones de diferentes actores de este programa sobre la educación presente y futura de los y las estudiantes de estos establecimientos. Dentro de los hallazgos destaca que los estudiantes de modalidad HC como los de buen rendimiento tienen mayores expectativas sobre su futuro y en el caso de establecimientos polivalente (con ambas modalidades) y TP son docentes y directores, respectivamente, quienes perciben un mejor futuro para sus estudiantes (MINEDUC, 2016). En relación con las diferencias sobre las expectativas, destaca el hecho que los estudiantes perciben en mayor medida que podrán terminar una carrera universitaria a diferencia de lo que opinan sus docentes y directores. Por otra parte, estudiantes, docentes y directores de colegios de grupos socioeconómicos más bajos tienen menos expectativas sobre el futuro de los estudiantes, evidenciando conciencia respecto a las limitaciones que el origen socio-económico tiene en Chile.

Respecto a los análisis sobre el cambio en las expectativas, al cruzar los datos de esta encuesta con el cuestionario del SIMCE de 2014 se observó que cerca del 50% de los y las estudiantes que había declarado en 2014 que no creía que terminaría una carrera en una institución de ES, cambió de opinión luego de llevar algunos meses en un establecimiento PACE. De este modo, se concluye que a pesar del poco tiempo que llevaba la iniciativa al momento del estudio sí estaría mejorando las expectativas académicas de los y las estudiantes que antes de comenzar con el PACE no creían que accederían a la ES (MINEDUC, 2016).

Cerda y Ubeira (2017) del Centro de Estudios del MINEDUC, analizan los indicadores directos (derivados de los objetivos del PACE) e indirectos (indicadores no objetivos del PACE modificados

por la influencia del programa) de las cohortes 2014, 2015 y 2016 de alumnos egresados de los 69 colegios que participaron de la fase piloto. Al comparar dichos resultados con los de colegios de similares características que no participaron del PACE durante ese periodo, los autores destacan el aumento considerable en la postulación a la ES (indicador indirecto) de los colegios PACE, pasando de una tasa de 23,5% en el año 2014 a una tasa del 42,8% en el 2016. Incremento mayor al del grupo de comparación para el mismo periodo.

Respecto a los indicadores directos, se aprecia una variación positiva tanto en los y las estudiantes seleccionados en ES de establecimientos PACE como en la matrícula de estos en comparación a sus pares no PACE. Específicamente, la tasa de seleccionados aumenta en 3,1 puntos porcentuales para los colegios PACE de 2014 a 2016, mientras que para el mismo periodo el grupo de comparación solo sube 0,4 puntos porcentuales. Respecto de la matrícula, el incremento es de 2,3 puntos porcentuales y 1,2 puntos porcentuales, respectivamente. Finalmente, los autores concluyen que el PACE es un aporte para el desarrollo de un sistema más inclusivo, puesto que potencia el ingreso de estudiantes de establecimientos con alto IVE, provenientes de colegios de dependencia municipal y cuyos resultados SIMCE son más bajos.

Estudios más recientes realizados por el Centro de Estudios del MINEDUC revelan que el PACE no aumenta la probabilidad de acceder a la ES (considerando los tres tipos de instituciones -IP, CFT y Universidades), pero sí permite que estudiantes se matriculen en IES y carreras de mayor selectividad (Cooper et al., 2019). El PACE permite el ingreso tanto a IES con mejor ranking como a carreras con mayor perspectiva de rentabilidad económica. Dicho impacto ocurre solo para el 15% superior en rendimiento escolar según el promedio de notas de 2° medio, lo que sugiere que el efecto sería por medio del cupo PACE.

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este capítulo se han descrito las principales iniciativas, programas y políticas chilenas orientadas al logro de la equidad en el sistema de ES. A partir del desglose, descripción y análisis de las intervenciones se establece que las consecuencias e impacto de estas queda supeditado acorde a los estadios del desarrollo educativo que van dirigidas (acceso y/o permanencia en la ES) y los agentes y entidades que las coordinan. En esta dirección, tenemos iniciativas de nivel local; coordinadas por las universidades y dirigidas al acceso y/o permanencia, de nivel intermedio; a cargo del CRUCH y el MINEDUC enfocadas al acceso y, las globales; correspondiente a políticas públicas gestionada por el MINEDUC en sinergia con las universidades del CRUCH y orientadas al acceso, permanencia y titulación. Para los efectos de esta tesis, se profundizó en el PACE y su evolución durante estos años de funcionamiento. Las investigaciones llevadas a cabo y revisadas en el capítulo revelan, por un lado, el alcance nacional de esta política y, por otro, el impacto positivo de esta política para el acceso de colectivos vulnerables a las universidades selectivas, así como el ingreso de una mayor proporción de estudiantes a otras instituciones de la ES como los IP y CFT.

CAPÍTULO IV

TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD Y FACTORES ASOCIADOS

Hace décadas el fenómeno de la transición a la universidad ha suscitado interés político, académico e investigador. Comprender el proceso de la transición a la ES y los factores que explican sus trayectorias y resultados se torna fundamental al momento de favorecer la persistencia y evitar el abandono de los estudios, en especial en el actual contexto donde el estudiantado es cada vez más diverso. El siguiente capítulo es una revisión de los principales aportes teóricos sobre la transición a la ES. Concretamente, se realiza un recorrido por las perspectivas (psicológica, sociológica, económica, organizacional/institucional e interaccional) en las que se fundan los modelos que explican el fenómeno de estudio y las contribuciones que brindan estos. Luego, se profundiza en los factores asociados a dicho proceso para terminar con la transición de colectivos no tradicionales y cómo trabajar la transición desde la universidad con estos grupos en particular.

4.1 Transiciones educativas: la transición a la universidad

La vida de una persona está marcada por el paso de un estadio a otro, su desarrollo vital supone ir atravesando diversos periodos consecuencia de acontecimientos biológicos como la adolescencia; sociales como el cambio del estado civil o educativos como el paso de la secundaria a la universidad. Estos cambios no se dan de modo brusco ni en un momento determinado, sino que se caracterizan por un periodo o estado intermedio, un tránsito entre el punto de partida y el estado al que se llega luego que ha ocurrido el cambio. A estos momentos se les considera transiciones.

Scholossberg et al. (1995) desde una perspectiva psicosocial definen la transición como cualquier evento o no evento que tiene por efecto la modificación de las relaciones personales, las rutinas, las consideraciones de uno mismo, del mundo y de los roles. Y desde una perspectiva amplia, consideran que la transición, no solo incluye los cambios vitales obvios, sino que también aquellos cambios sutiles, graduales y suaves. Por lo tanto, un evento será definido como transición si haberlo vivido supone un cambio en la vida de las personas (Figuera et al., 2015).

La transición como fenómeno de estudio ha sido conceptualizada de diferentes maneras y su definición dependerá del ámbito y del periodo vital específico que se pretenda estudiar, yendo de las más genéricas vinculadas con la propia evolución vital de la persona a específicas descripciones asociadas a las diferentes transiciones como las educativas o el paso del mundo universitario al laboral.

En el contexto de esta tesis nos centraremos en las transiciones educativas, concretamente el paso de la secundaria a la universidad. Esta transición puede ser considerada un “pequeño problema” dentro de un sistema educativo, que en el caso de Chile supone 12 años de escolaridad obligatoria y, más aún si se atiende al porcentaje de estudiantes que ingresa a este nivel educativo. No obstante, tal como indica Rodríguez (2015), asistir a la universidad supone un esfuerzo personal y económico importante, con costes sociales e individuales. En el caso particular de esta tesis lograr una transición exitosa aún a los esfuerzos del estado, la universidad, los centros de secundaria y los y las estudiantes y sus familias, por ende, esta problemática es preocupación y es tema de debate para los diversos involucrados.

La transición a la universidad suscita cambios significativos en la vida de las personas, es un proceso de toma de decisiones y que supone un cambio de contexto normativo y de orientación de la formación que inevitablemente incide en los procesos emotivos y sociales del estudiante. Es un momento de

cambios importantes donde los y las estudiantes se enfrentan a retos personales, académicos, sociales, familiares y económicos que han sido reportados como importantes estresores durante este proceso (García et al., 2019; Gómez-Odrizola et al., 2019; Tochetto y García, 2014).

El paso de la secundaria a la universidad afecta, entre otras cosas, el estatus que se posee en el habitual grupo social de referencia, situación que puede ser considerada como problemática y que demanda adaptación por quien lo vive. Si bien este momento se experimenta y evalúa de diferentes maneras -positiva o negativamente-, visiblemente pasar de una situación conocida a una desconocida supone un periodo de desequilibrio donde se experimentan cambios y desafíos potenciales (Dorio, 2017). No obstante, es posible entenderla como una oportunidad para que el estudiante establezca nuevas relaciones y aprenda a adaptarse a la diversidad (Gairín, 2005).

En definitiva, la transición a la universidad es un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores lo cual requiere del estudiante significativos y múltiples cambios personales y vitales, así como adaptaciones al nuevo contexto (Figuera y Álvarez, 2014; Rodríguez et al., 2004). Este proceso comprende un espacio temporal amplio que se intensifica en el periodo preparatorio anterior al ingreso a la universidad seguido de un periodo de adaptación y ajuste de la nueva situación (Figuera et al., 2015; Rodríguez y Llanes, 2015; Rodríguez et al., 2004).

La investigación llevada a cabo sobre la transición a la educación superior ha sido abordada por diversas disciplinas generando conocimiento complementario que pone de manifiesto la complejidad de este fenómeno. Esta visión interdisciplinaria permite comprender mejor los procesos de transición, qué factores explican las trayectorias de persistencia y abandono y sus resultados finales y, en especial, permite adecuar y volver más eficiente las intervenciones de orientación, programas o recursos que contribuyan a mejorar este proceso.

Rodríguez (2015) señala que el estudio del fenómeno de la transición a la universidad se enfoca desde una doble perspectiva: desde el punto del estudiante y desde la perspectiva del sistema. Respecto a la perspectiva del estudiante y basándose en los postulados de Hussey y Smith (2010 en Rodríguez, 2015), el autor concibe la transición como un cambio significativo en la vida, el autoconcepto y el aprendizaje, fruto de un proceso de desarrollo en el que la o el estudiante afronta una serie de cambios personales y académicos que serán importantes para transitar con éxito. Tales cambios son:

- a) *el conocimiento y comprensión de la disciplina y desarrollo de las habilidades*, este es uno de los cambios más significativos y evidentes, donde la o el estudiante se convierte de novel a conocedor de la disciplina;
- b) *estilos de aprendizaje*, donde deberá modificar su modo de aprendizaje superficial de hechos y conceptos a uno comprensivo y crítico;
- c) *integración social y cultural*, el o la estudiante deberá integrarse a una nueva y específica cultura del conocimiento para lo que tendrá que conocer y asumir códigos del nuevo contexto por medio de la interacción con las y los estudiantes y las y los profesores;
- d) *autoconcepto del estudiante*, habrá un cambio en la percepción del autoconcepto al contrastar los resultados obtenidos con sus actuaciones social y académica.

Desde la perspectiva del sistema es altamente significativo considerar las características institucionales y estructurales que dan forma a los procesos de transición y sus resultados. Las políticas adoptadas por los gobiernos y las instituciones serán de suma importancia para el éxito de los procesos de transición, por tanto, conocer las dimensiones del sistema -marco normativo para el acceso, sistemas de ayudas al estudio, estructura y movilidad entre estudios, planificación y organización de los estudios, normativa de progreso en los estudios, entre otras características- es relevante para el estudio de dicho fenómeno.

Ahora bien, la transición de estudios secundarios a estudios superiores debe considerarse en un espacio temporal amplio, intensificado el último año de secundaria y el año siguiente al momento concreto del cambio. Las investigaciones coinciden en que las trayectorias finales son producto de la interacción, a lo largo del tiempo, de factores personales (antecedentes académicos previos, factores sociocognitivos, dedicación y gestión del estudio y de rendimiento) e institucionales (organizativos, clima académico y social, interacción con el profesorado) (Figuera, et al., 2015; Rodríguez, et al. 2004; Figuera y Torrado, 2013, 2015a) y destacan que durante el proceso de transición hay momentos especialmente significativos que influyen directamente en el recorrido del estudiante ocasionando el abandono (Figuera y Torrado, 2013).

Puntualmente, se considera el primer año de vida universitaria como el periodo más crítico de adaptación al nuevo sistema (Dorio et al., 2019) y al final de ese año y antes del comienzo del segundo el momento donde se produce la reducción más significativa de las cohortes (Cabrera et al., 2006; Figuera y Torrado, 2015b; Rodríguez et al., 2004). Para Rodríguez et al. (2004) al término del primer año de la universidad ya puede valorarse la resolución favorable de la transición. Por otro lado, el primer año académico es extremadamente significativo, así lo evidencia Figuera y Torrado (2013) en

su investigación con estudiantes de ADE y Pedagogía de la Universidad de Barcelona, quienes identifican tres momentos críticos durante el primer año académico (las primeras semanas, el periodo de “rendimiento de cuentas” y el momento posterior al conocimiento de las calificaciones del primer semestre) y, por ende, más sensible al abandono.

La evidencia científica pone de manifiesto que el primer año es fundamental en la decisión de abandonar o persistir en los estudios, no obstante, varios autores señalan la debilidad que supone el estudio del abandono considerando sólo este año académico (Rodríguez, 2015; Rodríguez et al., 2004), ya que para un análisis profundo de este fenómeno se requiere un periodo de latencia mayor con la finalidad de descartar suspensiones temporales y valorar los cambios de trayectoria. En esta línea el estudio longitudinal de Torrado (2012) revela perfiles diferenciales en las trayectorias de abandono.

Los sistemas universitarios han manifestado su interés por las tasas de abandono puesto que figuran como indicador de calidad y eficiencia tanto en modelos de evaluación de la institución como en los rankings de instituciones de ES (Cabrera et al., 2006), asimismo las altas tasas de abandono reducen la rentabilidad y productividad de las instituciones educativas (Triadó et al., 2010). El interés de las universidades por optimizar los niveles de excelencia y la calidad de la gestión universitaria ha promovido, en el caso de las universidades europeas, la formación de grupos de investigación dirigidos a estudiar el fenómeno desde diferentes perspectivas (Torrado et al., 2010) con el objetivo de establecer un marco de comparación y análisis de la medición de indicadores clave para la eficiencia y eficacia de los sistemas universitarios (Rodríguez, 2015). En este contexto, el debate conceptual y operativo en torno al estudio de las trayectorias universitarias ha dejado de manifiesto la complejidad de los conceptos de persistencia/retención, abandono, ritmo de progreso y graduación, no obstante, su abordaje ha permitido establecer una categorización atendiendo a variables temporales, de continuidad vinculado a la institución y a la formación.

Este fenómeno también preocupa a los gobiernos, quienes aportan económicamente en los sistemas educativos. Las contribuciones estatales para esta materia se dan de diversas formas: aportes fijos, aportes a través de becas para estudiantes, financiamiento a investigaciones concursables, entre otras, por lo tanto, cuando un estudiante no completa sus estudios la inversión en formación resulta menos rentable y el coste material supone una problemática para el estado.

A pesar de su interés el abandono resulta extremadamente problemático (Rodríguez et al., 2004) puesto que una serie de cuestiones técnico-conceptuales complejizan su correcta identificación. Torrado et al.

(2010) mencionan que de todos los términos existentes los más utilizados en la literatura anglosajona son attrition y withdrawal. En el contexto hispano se ha utilizado indistintamente abandono y deserción universitaria. Por otra parte, Bourdages (1996, en Torrado et al., 2010) al centrar la problemática de investigación en el por qué se persiste en un proyecto educativo, introduce al debate conceptual los términos de persistencia y no persistencia. Para Torrado et al. (2010) el concepto de persistencia si bien se relaciona con el de éxito académico estos son diferentes. El primero refiere a la matriculación del estudiante a lo largo del tiempo, sea continua o no, o que pueda desembocar en la obtención o la no obtención del título, en cambio, el éxito académico es un concepto más amplio que aporta diferente valor a distintos tipos de persistencias.

Respecto al concepto de persistencia da Costa y Gouveia (2018), luego de una revisión de la literatura internacional, concluyen que existen dos grupos de investigaciones, aquellas que no diferencian entre los términos persistencia y retención (Himmel, 2002; Universidad de California, 2010; entre otros) y otras que consideran importante su distinción (Astin, 1975; Berger et al., 2012; entre otros). Considerando las definiciones analizadas, los autores optan por definir la retención como la capacidad o esfuerzo institucional para mantener y apoyar a los estudiantes desde la admisión hasta la graduación exitosa, coincidiendo con la perspectiva de Tinto (2012). En cambio, la persistencia definida desde la perspectiva del estudiante hace referencia al control que tiene el estudiante de permanecer en una institución o de mantener la matrícula en cualquier otra institución hasta conseguir el grado o completar un programa.

El estudio del abandono se relaciona muchas veces con el estudio del fracaso académico, sin embargo, el fenómeno de la no persistencia esconde un sinfín de situaciones que no están necesariamente vinculadas al fracaso universitario y que van más allá de no culminar los estudios iniciados, por lo que no existe una única definición. La falta de unificación terminológica ha dificultado las investigaciones comparativas entre los resultados de los diferentes estudios (Longda, 2001 en Torrado et al., 2010). Por otra parte, los términos de fracaso académico y abandono o deserción como sinónimos se están sustituyendo por una terminología que da espacio a las diferentes tipologías de abandono (Torrado et al., 2010). Al respecto, Castaño et al. (2008) en su estudio conjugan las definiciones de Tinto (1982) y Giovagnoli (2002) y distinguen entre dos tipos de abandonos en función de los criterios de tiempo y espacio.

De este modo desde la perspectiva del tiempo, la deserción puede clasificarse en: *Deserción precoz* (persona que ha sido aceptado por la universidad, pero no se matricula), *Deserción temprana* (persona

que abandona sus estudios en los primeros semestres de la carrera) y *Deserción tardía* (persona que abandona en los últimos semestres, es decir, ya habiendo cursado la mitad de los semestres del programa académico). Respecto a cuestiones espaciales, la deserción se divide en: *Deserción interna o del programa académico* (aquella persona que decide cambiar de programa académico, pero en la misma institución), *Deserción institucional* (cuando el estudiante decide abandonar la universidad) y *Deserción del sistema educativo* (cuando el estudiante abandona los estudios para dedicarse a otras actividades distintas).

Otra propuesta que aborda la complejidad del abandono es la de Rodríguez et al. (2004) quienes identifican las siguientes situaciones:

- a) *Abandono por expulsión*: alumno expulsado de la carrera iniciada en la universidad a causa de la aplicación de la normativa de permanencia.
- b) *Abandono de los estudios universitarios*: alumno que abandona los estudios iniciados y no comienza otros durante el mismo año en la universidad de origen ni en otra.
- c) *Abandono de universidad*: alumno que cambia de universidad, pero continúa con los mismos estudios iniciados en la universidad de origen.
- d) *Abandono de la carrera y universidad inicial*: alumno que cambia de estudios y de universidad.

Para Cabrera et al. (2006) el abandono de los estudios o la deserción estudiantil denomina una diversidad de situaciones que comparten un denominador común: detención o interrupción de estudios iniciados antes de finalizarlos. En esta categoría el autor incluye:

- a) *Abandono involuntario* (incumplimiento administrativo o violación de reglamento).
- b) *Dejar la carrera para iniciar otra en la misma institución.*
- c) *Dejar la carrera para iniciar otra en otra institución.*
- d) *Dejar la universidad e irse a otra para completar estudios iniciados.*
- e) *Renunciar a la formación universitaria para iniciar itinerarios formativos fuera de la universidad, o incorporarse al mundo laboral*
- f) *Interrumpir la formación con la intención de retomarla en el futuro, u*
- g) *Otras posibilidades.*

Cabrera et al. (2006) menciona que en las estadísticas universitarias es frecuente establecer como caso de abandono a aquel estudiante que, antes de finalizar los estudios, no se matricula durante dos cursos

consecutivos en el mismo programa en el que ha iniciado los estudios. No obstante, para los autores dentro de esta categoría hay casos que no pueden ser catalogados como abandono de estudios o de formación universitaria, como lo es el caso de estudiantes que continúan sus estudios en otra titulación o institución o aquellos que hacen un paréntesis en sus itinerarios formativos. Dichas situaciones más que abandono universitario se vinculan a un fracaso vocacional o fracaso académico (Cabrera et al., 2006) pero para las universidades seguiría siendo abandono ya que no se consiguen los objetivos educativos del programa. En consecuencia, a partir del nivel de análisis, el tiempo de observación que se considere y los tipos de deserción que se distingan podremos hablar de deserción o persistencia a nivel de carrera, a nivel de institución, a nivel de tipo de institución o a nivel nacional (Amo y Santelices, 2017).

Actualmente, los avances tecnológicos permiten recoger y sistematizar una serie de información valiosa para el estudio del abandono que ha derivado en la diferenciación de tipologías de abandono (Triadó et al., 2010). Tomando como referencia los diferentes tipos de abandono Triadó et al. (2010) y Torrado et al. (2010) proponen una clasificación de tipologías de no persistencia según la forma en que se produce la deserción, el momento en que tiene lugar la decisión de abandonar y la acción que se realiza con posterioridad a la decisión de no continuar los estudios iniciados. De esta manera encontramos abandono según:

Modo de abandono de la titulación:

- Involuntaria o normativa (cuando el estudiante no supera los créditos necesarios para continuar)
- Voluntaria (cuando el estudiante abandona la titulación por decisión propia habiendo superado los créditos o antes de examinarse)

Momento del abandono:

- Primer año
- Resto de años

Situación post abandono:

- Definitiva
- Transferencia de universidad

- Transferencia de estudio
- Transferencia de estudio y universidad

Como se evidencia no existe una definición y clasificación única sobre este fenómeno, aunque comparten rasgos similares. Asimismo, aún no hay consenso entre las y los académicos (da Costa y Gouveia, 2018), debido a que al ser un fenómeno multidimensional existen diferentes formas de abordarlo y resulta difícil lograr capturar en su totalidad la complejidad del problema, por ende, cada investigación delimitará el fenómeno según su contexto, lo que se ajuste a sus objetivos y el modelo de transición que con el que se aborde (Torrado et al., 2010). A pesar de lo anterior, Cabrera et al. (2006) mencionan que para un análisis del abandono se ha de tener en cuenta 3 cosas relevantes: momento en el que se abandona, características de la titulación que se abandona y decisiones que se toman luego de abandonar.

Las investigaciones sobre el abandono han concluido que son variados los motivos que llevan al estudiante a persistir o no en una carrera y/o una institución. Las experiencias iniciales, elecciones inadecuadas, dificultades académicas (bajo rendimiento académico, no aprobar los créditos necesarios, asignaturas poco motivadoras, inseguridad), poco esfuerzo y compromiso y, características individuales (Cabrera et al., 2006; Garcia et al., 2019) son algunas de las razones que llevan a los estudiantes a no persistir en sus estudios. El abandono universitario es un fenómeno multicausal y multidimensional que ha sido abordado desde diferentes perspectivas las que enfatizan determinados factores a partir de los que se pretende predecir los elementos, las situaciones y condiciones que llevan a los estudiantes a abandonar los estudios (Triadó et al., 2010).

4.2 Modelos explicativos y factores de la transición universitaria

Actualmente, son diversas las teorías y modelos desarrollados que explican el proceso de la transición y sus posibles consecuencias -abandonar o persistir-, formando un corpus robusto que ha sido clasificado acorde a las diferentes tendencias teóricas. Los diversos modelos al centrarse en factores concretos y específicos que intervendrían en los resultados de la transición aportan explicaciones parciales a la comprensión de dicho fenómeno, sin embargo, a su vez han enriquecido los modelos

planteados en un inicio desde la perspectiva del estudiante convencional. Al respecto Tinto lamenta la ausencia de un modelo unificado capaz de aunar las diversas perspectivas que han estudiado el fenómeno (Cabrera et al., 2015).

A continuación, se realiza una breve descripción de los modelos teóricos explicativos que desde diferentes dimensiones abordan el fenómeno y, como se ha mencionado, no serán planteamientos contrapuestos sino posiblemente complementarios. Para el desarrollo de esta presentación se han considerado las revisiones previas de Torrado et al. (2010) y da Costa y Gouveia (2018).

Las diferentes clasificaciones de los enfoques del abandono coinciden en que se pueden agrupar en cinco grandes categorías a partir de las variables explicativas del fenómeno: modelos explicativos desde la perspectiva psicológica, sociológica, económica, institucional e integradores. A continuación, se explicarán con más detalle cada una de estas perspectivas.

4.2.1 Modelos explicativos desde la perspectiva psicológica

La perspectiva psicológica centra el estudio del abandono en los atributos de personalidad de los estudiantes, en aquellos rasgos y características personales que diferencian a los estudiantes que completan sus estudios respecto a los que no.

El primer modelo predominantemente psicológico es el de *Acción Razonada* de Fishbein y Ajzen, (1975). Los autores en su modelo teórico sostienen que la conducta está directamente determinada por la *intención conductual*, la que a su vez está influida por las creencias y actitudes, es decir, existe una secuencia de relaciones sistemáticas que vinculan las creencias con las actitudes, las actitudes con las intenciones y las intenciones con los comportamientos. Aplicando el modelo, la decisión de desertar o continuar los estudios se podría predecir, puesto que está mediada por las conductas previas y la actitud sobre la deserción y/o persistencia y por las normas subjetivas acerca de estas acciones (cómo se espera que el individuo se comporte), componentes que generan una *intención conductual* que se traduce en comportamiento definido. De este modo, el hecho de no continuar los estudios se produce debido a un cambio o debilitamiento de las intenciones iniciales, mientras que la persistencia sería producto del fortalecimiento de las mismas (Donoso y Schiefelbein, 2007).

El modelo de Fishbein y Ajzen (1975) es ampliado por Attinasi (1986) al incorporar la idea de que tanto la persistencia como la deserción se ven influidas por el análisis que hacen los estudiantes sobre

sus percepciones y experiencias vividas después del ingreso a la universidad. El autor explica en su estudio que las interacciones que tienen los y las estudiantes con otros les ayudan a desarrollar estrategias para gestionar cognitivamente el entorno universitario y de este modo favorecer la persistencia (Attinasi, 1986).

Ethington (1990), elabora una estructura más completa al incorporar al modelo psicológico las “conductas de logro” de Eccles et al. (1983, citado en Ethington, 1990) (Figura 12). Eccles, provee un marco que especifican relaciones causales entre aptitud, socialización, factores actitudinales y afectivos. En este modelo, se asume que tanto el contexto cultural como la percepción de sí mismo influyen en la interpretación que la persona haga de sus experiencias de logro y socialización pasadas, moldeando la influencia final de estas. Ethington (1990), toma este marco y diseña un modelo que evalúa la influencia de los antecedentes familiares y el rendimiento académico previo en las creencias del estudiante referentes a su autoconcepto académico y su percepción de las dificultades de los estudios, los que a la vez incide en sus aspiraciones, valores y expectativas de éxito, motivando el aumento o la disminución de la intención de perseverar. En su trabajo, la autora encontró que de las dos variables directas de la persistencia sólo fue significativa valores. Por otra parte, las variables metas financieras, humanitarias y sociales, grado de aspiración y éxitos previos resultaron significativas, siendo éxitos previos la que tiene los efectos totales más fuertes (influencia directa sobre la persistencia e influencias indirectas). Como se evidencia, Ethington (1990) encuentra evidencia empírica para sustentar la idea que el rendimiento académico previo afecta los resultados futuros de los y las estudiantes, ya que influye en la forma en que enfrenta las dificultades y las metas que se ha fijado.

Figura 12 El modelo de Ethington (1990)



Fuente: Extraído de Donoso y Schiefelbein (2007, p.8).

A este grupo de modelos, da Costa y Gouveia (2018) suman los modelos de Bean y Metzner (1985) y de Bean y Eaton (2001). Los primeros, explican la deserción de estudiantes no-tradicionales⁵⁰ a partir de las teorías psicológicas y de comportamiento organizacional, de modo que la deserción se plantea de manera semejante a dejar el empleo (Cabrera et al., 2015). Bean y Metzner (1985) enfatizan la relación entre la satisfacción con la universidad y la persistencia. Concretamente, con las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad, la satisfacción, compromiso con las metas y los niveles de estrés en las actividades de la institución. Este modelo explica que la decisión de abandonar se basa principalmente en cuatro conjuntos de variables: rendimiento académico medio por el valor promedio de notas (GPA); la intención de abandonar influenciada por los resultados psicológicos y variables académicas; experiencia académica previa (rendimiento y metas educativas), y las variables ambientales o estímulo externo. En definitiva, las variables críticas son las experiencias en el entorno económico y social en que vive el estudiante fuera de la universidad las que tendrían una influencia directa en los resultados académicos. Además, incorpora variables psicológicas (cumplir los objetivos, grado de satisfacción y nivel de estrés) que inciden en la decisión de abandonar. De este modo, el modelo predice

⁵⁰ Estudiantes que no reflejan el perfil típico del estudiante universitario, es decir, que no cumplen con alguno de las siguientes particularidades: edad entre 18 y 24 años, soltero, sin hijos, que ingresa a la universidad inmediatamente después de graduarse de la enseñanza secundaria, que estudia a tiempo completo, que depende financieramente de sus padres y que vive en el campus universitario mientras cursa sus estudios (Cabrera et al., 2015).

que la deserción se produce cuando los efectos negativos del ambiente externo a la universidad no se logran contrarrestar por los soportes no-académicos disponibles en la institución.

Por su parte, Bean y Eaton (2001) explican la integración académica y social de los estudiantes apoyados en tres teorías psicológicas: teoría de autoeficacia (Bandura, 1999), teoría de afrontamiento o de comportamiento de copia (French, et al., 1974) y teoría de atribución para explicar el autocontrol (Rotter, 1966) (citados en Melguizo, 2011). Así, Bean y Eaton (2001) explican la integración académica y social a partir de cuatro procesos psicológicos individuales; la autoeficacia positiva (percepción positiva sobre mi competencia académicamente), el manejo del estrés, el aumento de la eficacia (habilidad para entrar y adaptarse a un nuevo entorno) y el locus de control interno. Dichos factores ayudarán a los y las estudiantes a afrontar y perseverar ante los retos académicos y sociales y, por tanto, lograr el éxito académico.

Igualmente, da Costa y Gouveia (2018) incluyen dentro de la perspectiva psicológica a Hurtado y Carter (1997). Estos autores centran su atención en la percepción de los y las estudiantes, postulando que el grado de las experiencias universitarias de los estudiantes será significativo puesto que contribuyen al desarrollo de su sentido de pertenencia. El sentido de pertenencia se entenderá como la experiencia subjetiva, afectiva y cognitiva del estudiante de saberse formando parte e identificándose con la institución en donde estudia.

Por otra parte, Melguizo (2011) señala que desde la perspectiva psicológica se está explorando la asociación entre factores no cognitivos y diferentes medidas de éxito universitario. Específicamente, cita el trabajo de Sedlacek (2004, citado en Melguizo, 2011) quien identifica 8 variables no cognitivas (autoconcepto positivo, autoevaluación realista, las metas a largo plazo, el apoyo externo, las experiencias de liderazgo, la participación social, el conocimiento experiencial y contextual adquirido) que se correlacionan positivamente con el éxito universitario, la persistencia y los logros de los y las estudiantes. Estas variables describirían la capacidad del estudiante para adaptarse a entornos cambiantes y, por consiguiente, benefician la persistencia y el logro académico.

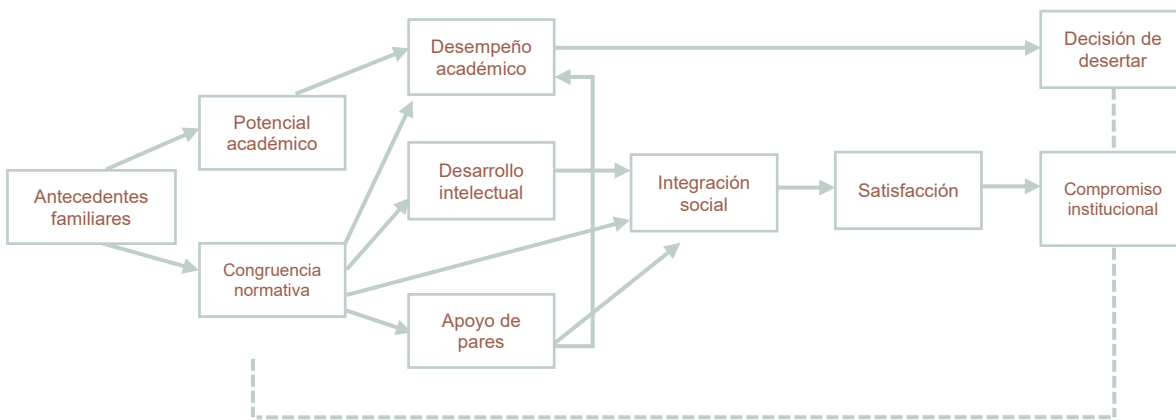
En general, las principales contribuciones de los modelos psicológicos son la identificación de una serie de variables individuales -características y atributos del estudiante- que se asocian con el aprendizaje y la motivación y que pueden dar cuenta, con diferente grado de ajuste, de la deserción o la persistencia (Himmel, 2002). A su vez, la incorporación de rasgos no cognitivos como mecanismos potenciales para aumentar la persistencia y los logros universitarios (Melguizo, 2011).

4.2.2 Modelos explicativos desde la perspectiva sociológica

De manera paralela a los modelos psicológicos surgen los modelos sociológicos (Himmel, 2002) y ambas perspectivas reúnen la mayoría de los estudios llevados a cabo sobre el abandono y la persistencia universitaria (Dorio, 2017). Los modelos sociológicos, al contrario de los modelos psicológicos, no se centran en el estudiante, sino en las fuerzas sociales externas a la institución educativa como el estatus social, la raza y el prestigio. Es decir, enfatizan en la influencia de factores externos al individuo que influyen en la deserción, los que se suman a los psicológicos.

La teoría de Spady (1970) es el primer modelo sociológico de retención de estudiantes (da Costa y Gouveia, 2018), cuyo aporte es fundamental para la generación de otros modelos de alto impacto, por ejemplo, el de Tinto (Cabrera et al., 2015). Spady, se basa en la teoría del suicidio de Durkheim (Viale, 2014), autor que aborda este fenómeno desde una perspectiva social y sostiene que la imposibilidad del individuo de integrarse a la sociedad genera una ruptura cuya consecuencia es el suicidio. La probabilidad de suicidio aumenta cuando existe una baja conciencia moral (congruencia normativa baja) y afiliación social insuficiente (bajo apoyo de las relaciones sociales) (Himmel, 2002). Para Spady (1970), el abandono universitario respondería a esta misma causa, la falta de integración del estudiante en el contexto escolar y social de la enseñanza universitaria. Así propone que los antecedentes familiares son una de las principales fuentes que exponen a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, concretamente, entrega al estudiante el potencial académico (potencial intelectual) y la capacidad de adaptarse (congruencia normativa) al contexto universitario. Dichos factores condicionan el desempeño académico, y la congruencia normativa, a su vez, también media el desarrollo intelectual y las relaciones de amistad con los compañeros. Estos factores influyen -negativa o positivamente- en la integración social y ésta en la satisfacción del estudiante en su inserción en la universidad. Por su parte, la satisfacción incrementa el compromiso con la institución lo que motivará la decisión de persistir o abandonar los estudios.

Figura 13 El modelo de Spady (1970)



Fuente: Extraído de Donoso y Schiefelbein (2007, p.9).

Como se observa en la Figura 13, cuando las diversas fuentes de influencia van en sentido negativo existe una alta probabilidad de abandonar los estudios, por el contrario, si van en dirección positiva y se genera mayor compromiso institucional la posibilidad de persistir aumenta (Donoso y Schiefelbein, 2007).

Por otra parte, dentro de la perspectiva sociológica, da Costa y Gouveia (2018) también consideran el modelo de Swail (2004) y el de Seidman (2005). Swail (2004) plantea un modelo geométrico triangular que permite discutir la dinámica entre factores cognitivos (fortalezas y debilidades académicas del estudiante), sociales (nivel de integración del estudiante con su entorno e institución) e institucionales (habilidad de la institución para responder a las necesidades de integración académica y social del estudiante) (da Costa y Gouveia, 2018). Dichas fuerzas distintas, pero interrelacionadas, actúan en la persistencia y el logro universitario. Por otro lado, el modelo de éxito estudiantil de Seidman (2005), se focaliza en la detección temprana del estudiante potencialmente en riesgo de no tener éxito académico o personal en la universidad. Para el autor, una intervención temprana e intensiva a dichos estudiantes proporcionaría una experiencia poderosa y suficientemente fuerte como para efectuar cambios de comportamientos en este (da Costa y Gouveia, 2018).

Por último, otro enfoque que ha dado apoyo teórico al fenómeno de la transición universitaria es la teoría de la reproducción de Bourdieu, principalmente, para explicar las trayectorias académicas de los y las estudiantes de clases sociales desfavorecidas. Para Bourdieu es la estructura social la que determina el lugar de un individuo en la sociedad y sostiene que la educación es el medio más exitoso para reproducir las desigualdades sociales (Melguizo, 2011). Su propuesta teórica se sustenta en cinco tipos diferentes de capitales -económico, académico, cultural, social y simbólico-, así como en los conceptos de *habitus* y campo. Para Melguizo (2011), el capital social y sus implicancias para el proceso de estratificación educativa ha sido una de las contribuciones más importantes para la sociología y la educación. Bourdieu (1985) conceptualiza el capital social como el conjunto de recursos actuales o potenciales de un grupo social relacionados con la posesión de una red duradera de relaciones que están disponibles para los individuos y facilitan las acciones de las personas que forman parte de esta. Así, el capital social permite reconocer e incorporar las normas y valores propios de un determinado contexto, establecer redes de apoyo e interactuar con éxito (Dorio, 2017). El uso del capital social permite reproducir y mantener el estatus social de los individuos.

Aplicado al ámbito de la educación superior, se esgrime que los y las estudiantes que provienen de las clases dominantes poseen los recursos sociales, económicos, culturales y académicos que les permitirán tener más posibilidades de adaptarse e integrarse al sistema universitario, debido a que este se estructura y organiza con claves propias de esta clase. Por el contrario, la y el estudiante que proviene de otras clases sociales no disponen de tales recursos. Es así, como el sistema reproduciría y mantendría las desigualdades.

4.2.3 Modelos explicativos desde la perspectiva económica

Dentro de esta perspectiva se pueden distinguir dos tipos de modelos, los que se sustentan en la relación costo-beneficio y los que examinan el subsidio focalizado (Himmel, 2002). La primera perspectiva se basa en la teoría del capital humano de Becker (1964)⁵¹ (citado en Berlanga, 2014) y postula que el estudiante será más proclive al abandono cuando percibe que los beneficios sociales y económicos generados por los estudios universitarios son inferiores que los derivados de actividades

⁵¹ El individuo invertirá tiempo y recursos monetarios en educación sólo si los beneficios que obtiene son suficientes para cubrir los costes de la educación, y si esta es al menos tan rentable como los usos alternativos de esos mismos recursos (Berlanga, 2014).

alternas como trabajar. Es decir, los estudiantes realizan un balance en cuanto a los beneficios de la educación superior y su costo. Dicho balance implica la valoración de la profesión en el mercado laboral y las fuentes alternativas de invertir tiempo, energía y recursos que puedan resultar más provechosas y producirle mayores beneficios a futuro.

Por su parte, el enfoque del subsidio focalizado consiste en la entrega de subsidios que constituyen una forma de influir sobre la deserción (Himmel, 2002). Este modelo centra la atención en los colectivos con limitaciones reales para permanecer en el sistema (problemas económicos, minorías, estudiantes mayores, entre otros) y privilegia el impacto efectivo de los beneficios estudiantiles sobre la retención (deserción).

Donoso y Schiefelbein (2007), incluyen en este grupo a Cabrera et al. (1992, 1993) a diferencia de da Costa y Gouveia (2018), quienes los sitúan en la perspectiva sociológica. Cabrera et al. (1992, 1993), someten a prueba empírica los modelos de Tinto y Bean de forma simultánea y concluyen que dichas teorías no son excluyentes, sino que complementarias. Además, postulan que al fusionarlas en un solo modelo se mejoraría la comprensión de los procesos subyacentes de la persistencia. Asimismo, enfatizan la incidencia de las ayudas financieras ya sea como apoyo familiar indirecto o por la necesidad de un trabajo remunerado como un factor del proceso de persistencia. De este modo, defienden la inclusión de este factor dentro de los modelos de deserción no solo por ser importante para equilibrar las oportunidades de ingreso, sino que también por ser un factor que facilita la integración social, académica y las notas de los y las estudiantes de manera directa.

Otros modelos que conformarían este grupo son el *modelo de capacidad de pago* de Cabrera et al. (1990) y el *modelo de vínculo o elección de universidad* de St. John et al. (1996) (da Costa y Gouveia, 2018). Los primeros, postulan que la capacidad de pago es una condición previa para conseguir resultados cognitivos y no cognitivos, ya que elimina o reduce las barreras de un estudiante para participar académica y socialmente al liberar al estudiante de la necesidad de trabajar y de las preocupaciones financieras. Por su parte, St. John et al. (1996) parten de la hipótesis de que la persistencia se moldea a través de un proceso de tres etapas. En la primera etapa, tanto los factores socioeconómicos como la habilidad académica afectarían la predisposición de un individuo para ingresar a una carrera universitaria y a su percepción de las circunstancias financieras. En la segunda, el estudiante valoraría los beneficios y costes asociados con una institución lo que le incita a desarrollar un compromiso inicial para inscribirse en la universidad e influyendo aún más en la decisión de permanecer en la universidad. La ayuda financiera no solo influye positivamente en la decisión de matricularse o no, sino que

predispone la selección de una institución determinada. Finalmente, cuando el estudiante está en la universidad las características de esta, las experiencias universitarias y el rendimiento académico ayudan a modificar o reforzar las aspiraciones educativas.

En su trabajo, los autores encuentran evidencia que avala la influencia directa que tiene los costos universitarios en la elección de la institución y el nexo de esta con la persistencia. Concretamente, cuando la elección de universidad está influida por factores relacionados con las finanzas estos cálculos continúan interactuando en la evaluación de su experiencia universitaria. Por ende, los cambios en los costos originales (aumentos inesperados en los montos a pagar, cambios en las ayudas financieras, entre otros) generaría insatisfacción en los y las estudiantes y en sus cálculos originales de costo/beneficio, influyendo en la decisión de continuar con los estudios. Por lo tanto, los autores concluyen que las finanzas son parte integral del proceso de decisión de permanecer en la universidad.

Si bien el aspecto económico no explica por sí solo la transición universitaria es lo suficientemente importante para considerarlo debido a las implicancias sociales y políticas referidas a la igualdad de oportunidades y de aprendizajes a lo largo de la vida (Dorio, 2017).

Como se observa en los modelos revisados el factor económico y la necesidad de suplir necesidades básicas es un factor determinante en la deserción. La evidencia empírica de estos modelos aporta en la conceptualización del papel de las variables financieras en la persistencia universitaria.

4.2.4 Modelos explicativos desde la perspectiva organizacional/institucional

Desde la perspectiva organizacional, se intenta explicar la deserción a partir de las características de la institución universitaria (Himmel, 2002). El foco está en las estructuras y procesos institucionales y su relación con el comportamiento académico y social del estudiante, es decir, la deserción dependerá de las posibilidades que tiene la organización para facilitar la integración social del estudiante. Específicamente, los servicios que ofrece la institución a sus estudiantes cobran relevancia en estos modelos. Variables como la calidad de la docencia (Braxton, Milem y Sullivan, 2000 citados en Himmel, 2002), las experiencias de los estudiantes en el aula, la falta de actividades en el campus, clases con grandes grupos de estudiantes, cumplen un rol crucial. A su vez, algunos estudios en esta línea han agregado variables como aquellos beneficios que proporciona la organización a los estudiantes respecto a la salud, la cultura, deporte y apoyo docente y académico. También en trabajos como el de Tillman

(2002, citado en Himmel, 2002) se han incorporado factores como la disponibilidad de recursos bibliográficos, laboratorios e indicadores como el número de estudiantes por docente.

Para da Costa y Gouveia (2018), se debe incluir dentro de esta línea el *modelo de ajuste educativo* de Brow y Kayser (1982, citado en da Costa y Gouveia, 2018), quienes plantean que el ajuste educativo es el grado de correspondencia (satisfacción) entre la satisfacción percibida por los y las estudiantes y la satisfacción real (rendimiento) en su programa de formación. También, integran este grupo Billson y Terry (1987) (citado en da Costa y Gouveia, 2018) con su *modelo de apoyo institucional*, que parte de la premisa de que la mejora del apoyo institucional a través de la infraestructura organizativa de las IES y el incremento en la participación del estudiante, ayudan a reducir la deserción. Ambos modelos se centran en la satisfacción del estudiante con los servicios prestados por la institución.

4.2.5 Modelos explicativos desde la perspectiva interaccional

El conocimiento empírico que han proporcionado los diversos enfoques ha dado lugar a perspectivas integradoras cuya finalidad es reflejar y explicar con profundidad el fenómeno del ingreso a la universidad. Es así como esta línea teórica fortalece la interacción entre los factores personales, institucionales y contextuales para explicar tanto el ingreso del estudiante a la universidad como su recorrido académico (Dorio, 2017). El modelo más destacado dentro de esta perspectiva y de mayor influencia es el de Vicent Tinto. Sus aportaciones constituyen un referente obligado al momento de analizar los procesos de persistencia universitaria y ha sido la base conceptual de parte importante de los modelos teóricos posteriores (Torrado et al., 2010; Triadó et al., 2010).

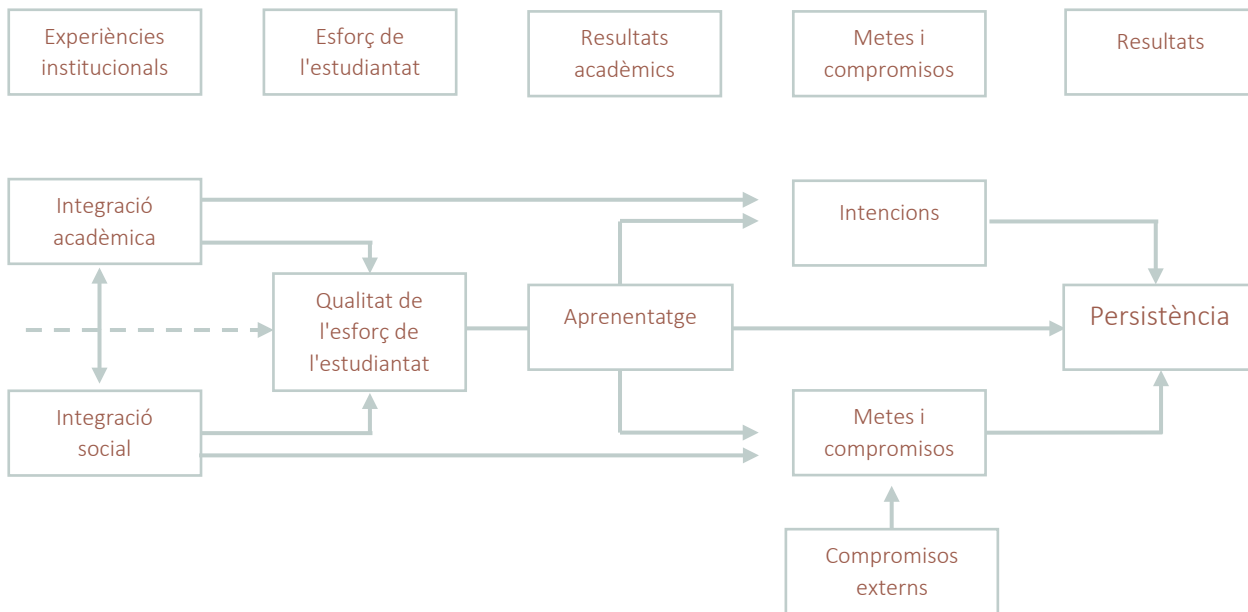
Los diversos trabajos de Tinto (1975, 1993, 1997), han añadido importantes contribuciones al estudio del abandono y la retención. Tinto, parte de un modelo base que a lo largo de los años ha ido evolucionando para mejorar la comprensión del fenómeno de estudio. Inicialmente, el autor pone el foco desde la perspectiva individual del estudiante y postula que el abandono se produce debido a la insuficiente adaptación e integración del estudiante al ambiente social y académico de la universidad. Es así como conceptualiza la salida temprana de los estudiantes de su proceso de formación en términos de enajenación o falta de integración (Cabrera et al., 2015).

Tinto, se basa en el trabajo de Spady (1970) e incorpora la *teoría de intercambio* de Nye (1979), la cual postula que las personas tienden a evitar aquellas conductas que implican un costo de algún tipo y, por ende, buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales (Nye, 1979 en

Donoso y Schiefelbein, 2007). Para el autor, los y las estudiantes utilizarían la *teoría del intercambio* en el proceso de integración social y académico, de este modo si los beneficios de permanecer en la institución son percibidos como mayores que los costos personales (esfuerzo, dedicación, entre otros) permanecerá en la institución y, por el contrario, si otras actividades le reportan mayores recompensas, tenderá a desertar.

Como se ha señalado, para Tinto uno de los aspectos más importante para lograr la permanencia es la integración académica y social, la cual se encuentra supeditada por las experiencias durante la permanencia en la universidad, el bagaje previo al acceso universitario y las características personales. Posteriormente, el autor profundiza su análisis inicial, observando que a medida que la y el estudiante avanza en su trayectoria académicas un conjunto de variables contribuyen a reforzar su adaptación a la institución que seleccionó. Entre estas características se encuentran el bagaje de entrada del estudiante en cuanto a los antecedentes familiares (nivel socioeconómico y cultural de la familia), atributos personales y los antecedentes académicos previos o preparación de base. Estos aspectos relevantes se combinan e influyen sobre el compromiso inicial con la institución y con la intención de finalizar los estudios y lograr la titulación. En la integración académica el autor incluye tanto el rendimiento académico como el desarrollo intelectual y, por su parte, la integración social abarca el desarrollo y las interacciones positivas con el entorno -pares y docentes-, así como la participación en actividades extracurriculares. La integración social influirá en el compromiso institucional y, a su vez, la integración académica determinará la reevaluación del compromiso con la consecución del título. En definitiva, mientras más consolidado está el compromiso del estudiante con el logro de la meta y con la institución y, paralelamente mejor sea su rendimiento académico e integración social, menor es la probabilidad de que el estudiante abandone sus estudios (Himmel, 2002).

Figura 14 Modelo de persistencia de Tinto (1997)



Fuente: Extraído de Torrado et al. (2010, p. 22).

Por otro lado, Tinto considera que la universidad posee normas y valores propios que mediarían las relaciones entre los y las estudiantes y, entre estos y sus docentes. De este modo, la deserción del estudiante se daría cuando la y el estudiante no logra asimilar las normas académicas o cuando no es capaz de establecer relaciones sociales positivas.

En diversos estudios cuantitativos y cualitativos el ajuste a la realidad de la institución, que implica la asimilación de las reglas, es señalado recurrentemente como una de las dificultades más relevantes por el estudiante durante la transición (García et al., 2019; Tochetto y García, 2014). Las normas de la universidad son diferentes a las de la escuela, así como las exigencias y requisitos personales y académicos, estos cambios son factores estresantes que en oportunidades son difíciles de afrontar por el estudiantado. Asimismo, esta situación se acrecienta en estudiantes que son primera generación, puesto que no han tenido contacto ni referentes que los inicien en esta nueva etapa.

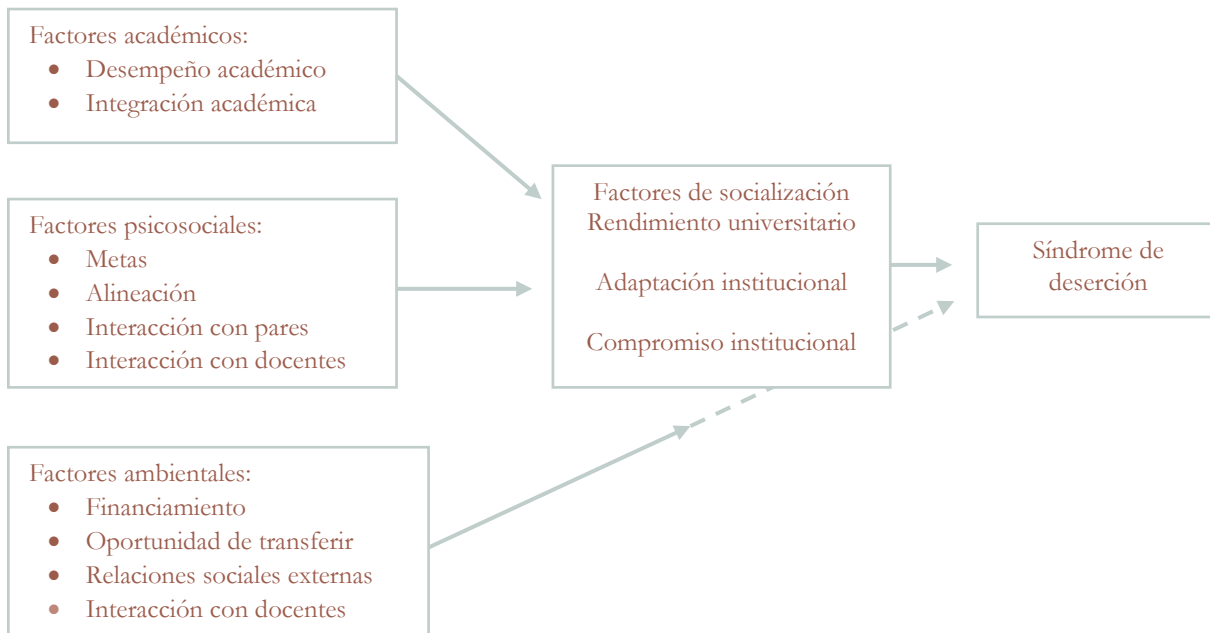
Por otro lado, cabe destacar que el modelo de Tinto está especialmente concebido para estudiantes tradicionales y no contempla otras poblaciones como minorías raciales, mujeres, minorías sexuales, estudiantes adultos que trabajan, entre otros (Cabrera et al., 2015). La ausencia de variables que impacten en la retención de la diversidad de estudiantes es una de las críticas que se suman a otras

como la rigidez del modelo. De esta manera, se han desarrollado diversos trabajos que incorporan distintas variables dependiendo del tipo de estudiante. Este es el caso de Bean y Metzner (1985) con estudiantes no-tradicionales y que fue analizado anteriormente en la perspectiva psicológica o el trabajo de Cabrera y Nora (1994) con minorías raciales.

A pesar de las críticas, el trabajo de Tinto sigue siendo el más estudiado e influyente (Cabrera et al., 2015), motivando una gran cantidad de estudios que buscan probar la predictividad y robustez de su modelo (Braxton et al., 2004; Cabrera et al., 1992, 1993). Asimismo, su propuesta ha servido de base para modelos posteriores. Dentro de este último grupo se encuentra Bean (1980, 1983, 1985), quien desde una perspectiva psicológica incorpora al modelo de Tinto las características del modelo de productividad desarrollado por Price (1977) (citado en da Costa y Gouveia, 2018) en el contexto de las organizaciones laborales. Bean, sostiene que la deserción universitaria es análoga a la productividad y sustituye las variables del ambiente laboral por otras más pertinentes para el contexto de la ES (Figura 15). Así, plantea que la satisfacción con los estudios es similar a la satisfacción con el trabajo. Dicho proceso es variable e incide directamente en la intención de abandonar los estudios (Donoso y Schiefelbein, 2007). El autor plantea que el constructo “intenciones conductuales” (de permanecer o abandonar) es relevante en la medida que supone el principal predictor de la persistencia. Para Bean las “intenciones conductuales” se configuran en un proceso donde las creencias forman las actitudes y estas influyen en las “intenciones conductuales”. También, considera que los componentes de la institución educativa intervienen en las creencias, asimismo, los factores externos son relevante en la persistencia ya que impactan en las actitudes y las decisiones del estudiante.

En definitiva, el modelo asume que en la deserción inciden factores académicos (preuniversitarios, integración académica y resultados académico), factores psicosociales (metas, utilidad percibida, interacción con los padres y docente), factores ambientales (financiación, oportunidades de cambiar de universidad y relaciones sociales externas) y factores de socialización (rendimiento académico, adaptación y compromiso institucional) (Torrado et al., 2010).

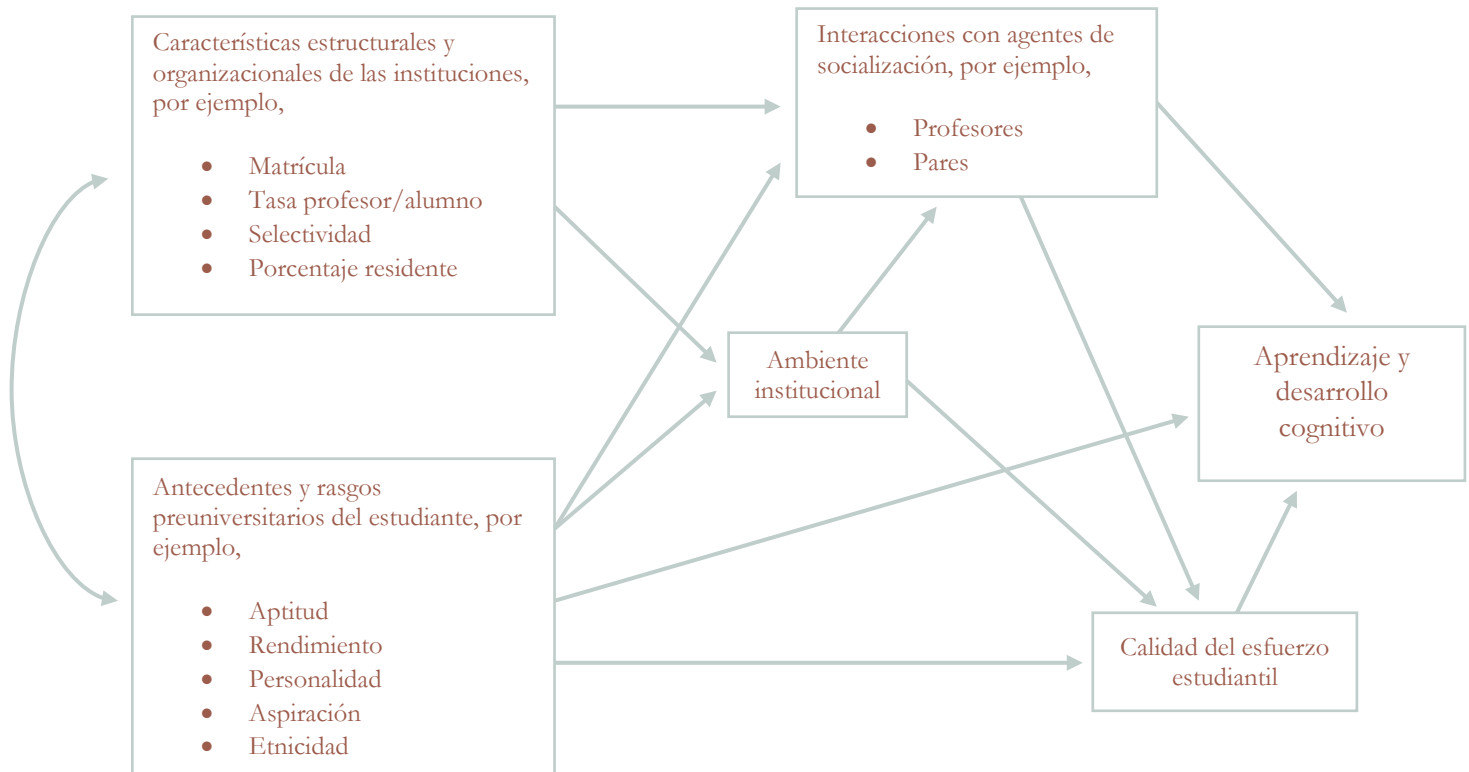
Figura 15 Modelo de Bean (1985)



Fuente: Extraído de Donoso y Schiefelbein (2007, p.12).

Otro aporte teórico destacado dentro de esta perspectiva es el de Pascarella y Terenzini (1991). Estos autores amplían el modelo de Tinto y refuerzan el impacto de la integración académica en la persistencia. Así sugieren un modelo causal general con consideraciones explícitas sobre las características institucionales y ambientales como contexto donde la y el estudiante está inscrito (Donoso y Schiefelbein, 2007). Para Pascarella y Terenzini (1991), el desarrollo y cambio de los y las estudiantes es función de cinco conjuntos de variables: a) antecedentes y rasgos preuniversitarios del estudiante, b) características estructurales y organizacionales de la institución, c) ambiente o entorno institucional, d) interacciones con agentes de socialización y e) calidad del esfuerzo estudiantil (Figura 16).

Figura 16 Modelo de Pascarella y Terenzini (1985)



Fuente: Extraído de Donoso y Schiefelbein (2007, p.14).

El primer grupo, antecedentes y características personales, incluye las aptitudes, los rendimientos, la personalidad, las aspiraciones y la etnicidad. Por su parte, el segundo grupo está conformado por las características estructurales y organizacionales de la institución como la admisión, estudiantes de la facultad, selectividad y porcentaje de residentes, las que se relacionan con el tercer grupo de variables: el entorno institucional. Estos tres grupos incluyen, en turnos, al cuarto grupo: interacciones con agentes de socialización. Este grupo trata sobre la frecuencia y contenido de las interacciones con los miembros de la facultad y los pares. Finalmente, el quinto grupo se refiere a la calidad del esfuerzo desplegado por la y el estudiante por aprender.

En paralelo, Tinto integra todos los aportes teóricos de otros estudios y su modelo evoluciona del integrador al actual modelo de persistencia. Como se observa, la teoría inicial de Tinto atribuye la responsabilidad de adaptación únicamente al estudiante a pesar de reconocer que las características

propias de cada universidad también influyen en la integración de estos. No obstante, en trabajos posteriores considera variables psicoeducativas y le da un valor añadido a la institución (el soporte social, el clima de grupo, las interacciones con profesores y compañeros). Se considera que las actividades de colaboración generan un círculo virtuoso, puesto que la satisfacción en las interacciones trae consigo un aumento de la calidad del esfuerzo realizado, lo que conduce a mejores resultados académicos y sociales, reforzando el sentimiento de satisfacción (da Costa y Gouveia, 2018).

A partir de lo anterior, y tal como señalan Cabrera et al. (2015), las universidades han generado variadas estrategias dirigidas a facilitar el proceso de integración de los y las estudiantes a la vida universitaria, a potenciar la interacción positiva con los pares y profesores y, a nivelar académicamente a estudiantes que no tengan la preparación previa que les permita tener un desempeño académico adecuado a las exigencias de este nivel educativo. Es así como se han creado distintos programas e iniciativas que dan soporte académico y social a los estudiantes durante el periodo más crítico de adaptación. Un ejemplo en nuestro contexto es el caso del PAIEP (Programa de acceso inclusivo, equidad y permanencia) de la Universidad de Santiago de Chile cuyas iniciativas van desde la academia de verano previa al ingreso a la universidad hasta talleres y tutorías durante el primer año académico.

Continuando con los modelos agrupados en la perspectiva interaccional, Donoso y Schiefelbein (2007) destacan a Weidman (1989), quien desde una mirada diferente pero complementaria propone un modelo referido a la socialización de los y las estudiantes de pregrado que considera factores psicológicos y socioestructurales en el desarrollo y cambio de estos. En su modelo, Weidman (1989), presta particular atención a los cambios no cognitivos, los que involucran elección de carrera, preferencia de estilos de vida, valores y aspiraciones. También, asume que los y las estudiantes ingresan con un conjunto de variables dadas: nivel socioeconómico, aptitudes, intereses de estudio, aspiraciones, valores, entre otros. También presiones de los padres y de otros grupos de referencias a los cuales la y el estudiante se refiere (pares, colegas, etc.). Todas estas variables entran en conflicto con las fuerzas estructurales del establecimiento.

Finalmente, Cabrera et al. (1992, citados por Donoso y Schiefelbein, 2007) plantean un proceso de tres etapas que modelaría la persistencia en la educación superior. Para los autores, en la primera etapa las habilidades académicas previas y los factores socioeconómicos influirían en la disposición del estudiante para proseguir estudios universitarios, así como las percepciones sobre sus posibilidades de formalizarlos. En la segunda, los y las estudiantes estiman los costos y beneficios asociados de sus estudios en la universidad, situación que implica que su ingreso lo realice con un cierto compromiso

inicial que será revisado constantemente con el paso del tiempo. En la tercera etapa, mientras cursa los estudios, factores como las experiencias académicas y sociales y su desempeño académico van tomando importancia. De modo que, si éstas son positivas y adecuadas, reforzarán las percepciones acerca de los beneficios económicos y de otra naturaleza que se derivan del término de los estudios. Destaca la influencia positiva de los apoyos financieros y una adecuada integración en la decisión de permanecer en la institución, mientras que las experiencias negativas (alza en los valores de la matrícula o experiencias académicas insatisfactorias) generan un desequilibrio entre el coste y el beneficio, incrementando la probabilidad de desertar de los estudios.

4.3 Factores asociados al proceso de transición

Como se ha expuesto en los puntos anteriores los modelos han decantado en perspectivas teóricas integradoras que comprende el fenómeno como una interacción compleja de factores personales, sociales e institucionales. Es decir, “distinguir el fenómeno de la transición desde una doble perspectiva: desde el punto de vista del estudiante y desde la perspectiva del sistema” (Rodríguez, 2015, p.45).

En este sentido se puede comprender la transición universitaria como un entramado de interacción de factores que intervienen en dicho proceso, cuya influencia -de cada factor- estará vincula en función del contexto institucional y de las características personales del estudiante (Dorio, 2017). Estos factores explicativos de la transición universitaria son de diversa índole y poder identificarlos es indispensable para desarrollar estrategias preventivas que eviten el fracaso académico universitario. La complejidad de las variables que intervienen ha suscitado múltiples investigaciones que revelan el valor predictivo de estos en las trayectorias de persistencia y abandono.

Tinto (1997) sustenta la transición universitaria en la interacción de factores personales e institucionales. Los primeros serían el background familiar, los atributos individuales y las experiencias académicas; los segundos, la estructura institucional, normativa y la congruencia del estudiante con el sistema social de la universidad. La interacción de estos permitirá la integración académica y social del estudiante.

Si bien existen diferentes clasificaciones de los factores que intervienen en la transición universitaria para Torrado (2012) el estudio de unos u otros se vinculará al objetivo de la investigación, el contexto, la disponibilidad de información de las bases de datos, entre otros. A pesar de lo anterior, dicha autora detecta una coincidencia entre las características personales del estudiante, características académicas previas, características del contexto socio-familiar y características institucionales.

En este contexto, Torrado (2012) en su trabajo doctoral propone una agrupación de los factores en relación con la y el estudiante (Tabla 14). De este modo los factores los clasifica en dos grandes grupos: extrínsecos e intrínsecos. En el caso de los extrínsecos considera aspectos institucionales (tipo de estudio, duración de la carrera, contenido de las asignaturas, ayudas o apoyo institucional, acceso a los estudios) y aspectos contextuales (profesorado, clima de la clase, red social, apoyo familiar y económico, nivel de estudio de los padres). Referente a los intrínsecos considera aspectos personales (sexo, edad, vida laboral y familiar), aspectos académicos (background académico previo, notas de acceso, notas) y aspectos conductuales psicoeducativos (asistencia a clases, satisfacción con los estudios, motivación, elección de los estudios, estilos de aprendizaje, autoeficiencia, autoconcepto, hábitos de aprendizaje y gestión del tiempo, madurez vocacional). En definitiva, la transición universitaria se explicará acorde a la conjugación de factores personales e institucionales que condicionarán las trayectorias de los estudiantes.

Todo y toda estudiante al ingresar a la universidad trae consigo un cúmulo de características y experiencias que son el punto de partida de su trayectoria universitaria. Las investigaciones revelan la importancia de las variables individuales al momento de la persistencia y destacan los factores demográficos, socioeconómicos y académicos como elementos constitutivos del abandono y rendimiento académico (García, 2014).

En el caso de diversos colectivos como estudiantes con discapacidad, inmigrantes o primera generación (Figuera y Coiduras, 2013; Figuera et al., 2015; Figuera et al., 2012; Flanagan, 2017) los factores individuales cumplen un rol esencial en la persistencia. El perfil del estudiante no tradicional se encuentra más propenso al abandono y presenta necesidades diferenciales lo que plantea retos complejos que deben afrontar las instituciones.

En cuanto a los factores personales las investigaciones profundizan en la incidencia del género y la edad en la persistencia y abandono. Los resultados respecto a la primera variable son diversos, en algunos contextos el abandono es más propicio para las mujeres (González-Ramírez y Pedraza-

Navarro, 2017) y en otros para los hombres (Gairín et al. 2014). Por su parte, las conclusiones respecto a la edad son más coincidentes y señalan que a mayor edad el porcentaje de abandono aumenta y viceversa (Fraixa et al. 2018).

Tabla 14 Factores relacionados con la transición universitaria

	Aspectos	Variables
Intrínsecos	Aspectos personales	Sexo Edad Etnia Vía de acceso Procedencia Tipología de estudiante: adultos, emigrantes, primera generación, entre otros.
	Aspectos académicos	Experiencia académica previa Rendimiento académico previo Rendimiento académico universitarios
	Aspectos psicoeducativos	Metas Autoeficiencia Estilo de aprendizaje Hábitos/ Conducta de estudio Gestión académica Estrés académico Motivación Adaptación Participación Satisfacción
Extrínsecos	Aspectos institucionales	Acceso a los estudios Tipo de estudio/carrera Estructura del plan de estudios Contenido de las asignaturas Apoyo institucional
	Aspectos contextuales	Apoyo económico Apoyo familiar Nivel de estudios de la familia Ocupación de la familia Profesorado Compañeros de la carrera Clima clase Red social

Fuente: Extraído de Dorio (2017).

La influencia del bagaje académico previo también condiciona la transición del estudiante y constituye el primer factor de la integración académica, del rendimiento y de la decisión de abandono (Figuera y Álvarez, 2014). Este factor incluye los conocimientos y procedimientos que le permitirán al estudiante adquirir nuevos conceptos y destrezas propias de su disciplina (Figuera y Torrado, 2015b). En este sentido, a mayor desajuste percibido por el estudiante entre sus capacidades, sus competencias y sus conocimientos y los requisitos de la carrera mayor es el riesgo de abandono. La influencia de estos factores se muestra más relevante durante el primer año académico (Figuera y Torrado, 2012 en Berlanga, 2014). Asimismo, la nota de ingreso a la universidad es una variable que muestra una gran influencia en la persistencia (Constante-Amores et al., 2021).

Otra variable académica relevante como predictora del abandono es el orden de la elección de los estudios. Los y las estudiantes que eligen el grado en primera opción tienen menos probabilidades de abandono (Berlanga, 2014; Constante-Amores et al., 2021). En este sentido, acceder a los estudios escogidos en primera opción puede aumentar la motivación por los estudios.

A los factores personales y académicos se suman los psicoeducativos. Se ha constatado una correlación positiva entre rendimiento y conducta de estudio, es decir, el rendimiento está condicionado por la acción del estudiante con su gestión del estudio. Son aspectos importantes para el éxito de la transición la asistencia a clases, la participación activa, métodos de estudio, gestión del tiempo, actitud y valores hacia el estudio (Figuera y Torrado, 2015b). A su vez, las variables socio-cognitivas como el estrés, la autoeficacia, la motivación influyen en la conducta del estudiante: Es decir, cómo la persona afronta las demandas académicas a partir de sus creencias para ejercer determinada acción repercute en los resultados finales. Los y las estudiantes más satisfechos y adaptados académicamente son quienes se sienten más competentes en lo que hacen, piensan que van a obtener beneficios haciéndolo, se implican y participan del desarrollo de la tarea y muestran expectativas altas de resultados. Además, cuentan con los recursos y apoyos necesarios que les permite alcanzar sus objetivos.

A los factores intrínsecos mencionados (personales, académicos, psicoeducativos) se suman aspectos contextuales e institucionales que en su conjunto intervienen en el proceso de transición. Respecto a los primeros, las características socioculturales y económicas de los y las estudiantes y sus familias son factores clave en la trayectoria del estudiante. El capital cultural, económico y social que disponen los y las estudiantes es vital en la integración académica y social, así lo demuestran estudios en colectivos primera generación, minorías étnicas y grupos vulnerables socioeconómicamente (Canales y de los

Ríos, 2009; Flanagan, 2017). También, los datos en diferentes estudios indican que el nivel adquisitivo, el nivel formativo y el desempeño laboral de los progenitores inciden en las trayectorias de los y las estudiantes (Troiano et al., 2017).

El estudio de la influencia de los factores institucionales aporta hallazgos interesantes en la resolución de la transición (Figuera y Álvarez, 2014). El tipo de institución, los recursos y apoyos que brindan, las características de los estudios y la calidad de la enseñanza contribuyen a que el estudiante perciba su experiencia de modo satisfactorio y repercuta en la integración académica y social.

4.4 Transición a la Educación Superior de colectivos no tradicionales

Una de las líneas de desarrollo de la investigación sobre la transición universitaria se ha enfocado en grupos específicos de estudiantes considerados minoritarios y no-tradicionales, enriqueciendo los modelos concebidos en un inicio desde la perspectiva del estudiante tradicional (Cabrera et al., 2015; Figuera y Torrado, 2015c). Al respecto, Figuera et al. (2015) consideran que las conclusiones de los trabajos en esta línea tienden a coincidir, identificando que los problemas de persistencia y retraso académico se acentúan en grupos vulnerables.

Los problemas de persistencia y retraso académico parecen agudizarse en determinados colectivos que, a la luz de los datos, podríamos identificarlos como grupos vulnerables al riesgo. Este es el caso de los estudiantes trabajadores, de más edad y/o provenientes de vías profesionalizadoras (Crawford y Harris, 2008; Chen y Carroll, 2007), aquellos procedentes de grupos minoritarios o de contextos socialmente desfavorecidos (Belloc, Maruotti y Petrella, 2010; Bowen, Chingos y McPherson, 2009; Cabrera, Burkum, La Nasa, y Bibo, 2012; Rowan-Kenyon, Bell y Perna, 2008). Los datos traspasan las fronteras entre países y suponen un reto importante al tan anunciado principio de equidad. (Figuera et al., 2015, p.110)

Por otra parte, investigaciones realizadas por el equipo TRALS que analizan las tipologías básicas de estudiantes en función de trayectorias académicas de persistencia/abandono en el segundo año y el rendimiento obtenido en el 1º año de la carrera constatan la existencia de grupos de riesgo: estudiantes que trabajan, estudiantes mayores, estudiantes procedentes de ciclos formativos, estudiantes con discapacidad, entre otros (Figuera et al., 2015).

Uno de los grupos de estudiantes que en los últimos años ha incrementado su participación en las aulas universitarias son las personas con discapacidad. Para Figuera y Coiduras (2013) dicho aumento significativo en España podría explicarse por la llegada desde la Educación Secundaria de distintas cohortes que recibieron de forma articulada y organizada apoyos particulares en conjunto a la implementación de leyes universitarias que promueven la igualdad de oportunidades. No obstante, los autores señalan que aún se presentan distintos obstáculos para la continuidad de los estudios, combinado con la ausencia de dispositivos que faciliten la participación desde la singularidad.

Investigaciones que analizan la integración académica y social de las personas con discapacidad señalan que una de las barreras que enfrenta este colectivo se vincula con la actuación docente del profesorado, concretamente la planificación, metodología, recursos y estrategias de evaluación inadecuadas a las necesidades para este grupo de estudiantes, además de carecer de formación para gestionar la inclusión (Fuller et al., 2004; Putnam, 2005; Sánchez Palomino, 2011). Respecto a la integración social, cobra relevancia las interacciones en el aula con los y las compañeros. Estudiantes con dificultad para integrarse socialmente abandonan sus estudios universitarios, por el contrario, la integración social es un factor de persistencia para estudiantes con discapacidad.

Es así como los estudiantes presentan dificultades para superar las demandas académicas y afrontar la transición, sin embargo, no existe evidencia que afirme que las y los estudiantes con discapacidad presentan tasas más altas de abandono en comparación con otros estudiantes, aunque sí es posible destacar una mayor inversión de tiempo para la finalización de los estudios. Gairín et al. (2014) plantean un plan de acción tutorial que contribuya a la personalización del proceso de enseñanza aprendizaje, atendiendo a la dimensión integral de la persona, es decir, detectando las necesidades de los estudiantes con discapacidad y proporcionando respuestas oportunas para su superación desde el seguimiento y el asesoramiento.

Otro colectivo que durante la última década ha aumentado drásticamente su participación en la ES es aquel que proviene de formaciones técnicas. Las investigaciones en diversos países que abordan el

ingreso, permanencia y finalización de los estudios reportan tasas más altas de deserción para este grupo durante el primer año en comparación con estudiantes que ingresan por vías académicas o tradicionales. Estudios nacionales al respecto constatan lo difícil que resulta la integración académica y social para dicho colectivo (Canales y de los Ríos, 2009; Leyton et al., 2012).

En un esfuerzo por explicar estos datos y comprender mejor las transiciones de estos colectivos, Katartzi y Hayward (2020) desde la sociología construyeron una explicación conceptual reuniendo los enfoques teóricos de Bourdieu -capital, campo y habitus- y Bernstein. Concretamente, argumentan que las y los estudiantes con experiencia en Vocational Education and Training enfrentan una mayor “fricción transicional” durante la transición a la Educación Superior lo cual explica la alta tasa de deserción de este grupo durante el primer año académico.

Los autores enfatizan que las transiciones educativas se encuentran limitadas por el acceso diferencial a los múltiples recursos que poseen y movilizan los agentes sociales y que en el proceso dinámico de la transición se daría una negociación y (trans) formación del habitus, junto con la acumulación y movilización del capital. Es decir, al enfrentarse a la ES, gobernada por lógicas y regímenes distintos al habitus que estuvieron expuestos las y los estudiantes en sus trayectorias educativas, se generan tensiones y luchas cuando los agentes sociales intentan hacer frente a las demandas académicas del nuevo campo (ES). Adicionalmente, a este análisis los autores agregan la teoría de Bernstein con la finalidad de prestar más atención a las “relaciones dentro” del campo educativo al centrarse en las cuestiones epistémicas y de la pedagogía, argumentando que lo fundamental para el funcionamiento del campo de la Educación Superior es la lucha de los agentes sociales por la distribución del conocimiento y el reconocimiento de este. Los procesos involucrados en la distribución del conocimiento son de adquisición y acumulación del conocimiento⁵² pertenecientes a la dimensión epistémica mientras que para la dimensión pedagógica es vital los procesos de identificación y posicionamiento jerarquizado de los agentes sociales como conocedores. Finalmente, los autores defienden la necesidad de ampliar el acceso epistémico y poner en marcha pedagogías habilitadoras que puedan aliviar estas fricciones de transición, aumentando potencialmente las posibilidades de participación y finalización exitosa de la ES.

⁵² La dimensión epistémica involucra dos tipos de conocimientos: a) disciplinarios y específicos de la materia, altamente especializados y que se obtienen mediante el compromiso con las especificidades técnicas de la disciplina y tema de estudio elegido, b) específicos del campo, conocimiento práctico de cómo funciona el campo de la educación superior que se obtienen a través de la participación en actividades, rituales e interacciones con los agentes sociales que regulan, sancionan y encarnan las reglas del campo y sus normas.

En la misma línea Canales y de los Ríos (2009) concluyen en su estudio que la universidad presenta nuevos códigos prácticos y simbólicos que estudiantes de mayor vulnerabilidad desconocen, cuyo aprendizaje y adaptación supone un proceso complejo que los deja en una situación desigual frente a otros jóvenes que cuentan con un mayor capital cultural y que están más familiarizados con las demandas y valores de la comunidad académica por ser ascendientes de familiares profesionales. Acorde a lo anterior, la integración social para estos estudiantes se dificulta, pues no se sienten parte de esa realidad ni comparten estilos de vida con sus compañeros.

Otra línea de investigación se ha enfocado al estudio de colectivos provenientes de niveles económicos desfavorecidos y concluyen que los factores económicos constituyen uno de los predictores del acceso, la elección de los estudios, la permanencia y los resultados (Amo y Santelices, 2017; Cabrera et al., 2012; Gairín et al., 2010; John et al., 2000). Estudiantes procedentes de familias de bajos ingresos se encuentran infrarrepresentados (Cabrera et al., 2015) en las universidades, asimismo las y los estudiantes que ingresan a la universidad optan por estudios de menor dificultad o limitan su elección a universidades geográficamente cercanas puesto que al elaborar sus proyectos formativos consideran sus condiciones económicas y evitan situaciones de riesgo. Referente a los indicadores de resultados los y las estudiantes de niveles económicos desfavorecidos presentan mayores dificultades para continuar y finalizar sus estudios, por lo que sus tasas de graduación son menores y requieren más años de los previstos para terminar sus programas. Figuera y Torrado (2015c) destacan el apoyo institucional, las características del estudio y la relación con el personal docente como factores que facilitan la persistencia en la universidad, los cuales son aún más influyentes y significativos en el caso de grupos minoritarios (Cabrera et al., 2015).

Para Cabrera et al. (2012) los factores determinantes de la persistencia y la graduación van a variar según el nivel socioeconómico de los y las estudiantes. Berlanga et al. (2018) plantea que las causas pueden responder a la interacción de factores personales y contextuales, por ejemplo, el bagaje académico previo es un factor distintivo clave y que explica los resultados de abandono que se producen por motivos académicos (Cabrera et al., 2012; Figuera y Torrado, 2015c). Otro factor determinante que interviene en los resultados académicos es la dificultad de compaginar la vida laboral con la académica, las demandas laborales reducen el tiempo de interacción con sus pares y docentes, impidiendo dedicar tiempo para responder a los requerimientos de las carreras. Variables como el capital cultura de las familias de origen o ser primera generación también son significativas para este colectivo (Rodríguez, 2015).

Particularmente, en Chile la inequidad del sistema secundario chileno ha propiciado experiencias académicas sustantivamente diferentes. Jóvenes de menores ingresos que asisten a establecimientos dependientes de la administración pública evidencian una formación deficiente con un gran vacío de contenidos que repercute tanto en las pruebas estandarizadas necesarias para el ingreso como el desempeño universitario posterior de quienes logran entrar. Asimismo, la baja exigencia cognitiva en secundaria y los escasos hábitos de estudios desarrollados en este nivel educativo son factores que benefician los bajos rendimientos y reprobación de las asignaturas. Situaciones que constituyen momentos de estrés, inseguridades y cuestionamientos sobre las competencias que poseen.

Por último, los altos costes económicos que significa el ingreso a la universidad: aranceles, movilización, materiales entre otros gastos repercuten en mayor medida en aquellos estudiantes provenientes de familias de menores ingresos. Del mismo modo, la inestabilidad en los ingresos familiares motiva a que los y las estudiantes busquen oportunidades laborales paralelas a los estudios o, en una posición radical, deserten de la carrera que cursan. En este sentido el peso del factor económico es transversal a cualquier decisión durante el proceso de acceso y persistencia en los estudios, por ende, las ayudas económicas son relevantes para la retención de este colectivo. Al respecto, el modelo de regresión logística realizado por Berlanga et al. (2018) a la población con beca salario de la Universidad de Barcelona constata que las tasas de persistencia de las y los estudiantes es similar a la de sus pares sin beca, confirmando que la beca permite compensar el efecto de las condiciones iniciales.

De este modo, tal como se ha señalado la transición universitaria de estudiantes provenientes de grupos infrarrepresentados es especialmente compleja y su persistencia en la universidad se ve altamente permeada por diversas barreras. Distinguir los factores que intervienen en estos procesos posibilita la creación de actuaciones y programas específicos de soporte para los colectivos en riesgo de fracaso y abandono. Las intervenciones adecuadas benefician la permanencia y titulación de estos grupos lo que es fundamental para lograr la equidad participativa en las universidades.

4.5 Trabajar la transición desde la universidad: orientación y tutoría

Las investigaciones realizadas sobre transición, persistencia y abandono universitario aportan datos que avalan la importancia de la orientación y tutoría durante el proceso educativo (Gairín et al., 2010; Torrado, 2012; Triadó et al., 2010). La puesta en práctica de estas intervenciones serían clave para afrontar la transición a la universidad y reforzar la persistencia (Álvarez, 2015; Figuera y Torrado, 2013) en la medida que permiten dar respuesta a múltiples situaciones que el estudiantado va encontrando en su proceso formativo y en su transición académica.

En palabras de Figuera y Álvarez (2014), ambas acciones son un elemento esencial porque ayudan a mejorar la transición secundaria-universidad, favorece la acogida y adaptación a los estudios universitarios, apoya al estudiante a concretar y desarrollar su proyecto personal y profesional, facilita las trayectorias académicas y los procesos de toma de decisiones y es un factor facilitador de la persistencia en los estudios. Por esto, los programas de orientación y tutorías se han convertido en una de las principales estrategias para contrarrestar la deserción y mejorar la calidad de la ES (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Álvarez, 2015).

Para el logro de una transición exitosa la orientación y tutoría no solo debe darse en la ES, también se necesita de estas intervenciones en secundaria. En esta dirección, el equipo TRALS basados en el enfoque de Nicholson y West (1989) denominado “el ciclo para la transición” (compuesto de cuatro estadios: preparación, encuentro, ajuste y estabilización) y el modelo de la pirámide de intervenciones, proponen algunas orientaciones que facilitarían las transiciones (Figuera et al., 2015). Las acciones de intervención que recomienda el grupo de investigación a los centros educativos para hacer más eficaz la transición serían las destinadas hacia el estudiantado y las instituciones (Tabla 15). De este modo, las dirigidas a los y las estudiantes serían responsabilidad del orientador/a del centro educativo y las institucionales son producto de políticas educativas específicas.

Tabla 15 Intervenciones recomendadas por grupo TRALS

Acciones institucionales	
<ul style="list-style-type: none"> ● Acompañamiento de las elecciones con soporte tutorial ● Orientación profesional que asegure un balance adecuado de la congruencia entre el bagaje formativo, las motivaciones futuras y las expectativas ● Formación en dinámicas de grupo ● Aprendizaje para la toma de decisiones ● Aprendizaje en la elaboración de proyectos ● Aprendizaje de la gestión de la carrera profesional 	<ul style="list-style-type: none"> ● Acciones psicopedagógicas que favorezcan el proceso de transición ● Políticas vigilantes de la persistencia académica ● Adaptaciones curriculares y/o metodologías cuando el estudiante lo requiera (sobre todo para el alumnado con discapacidad) ● Acciones de actualización en la formación del profesorado

Fuente: Elaboración a partir de (Figuera et al., 2015).

Enfocándonos en la ES, en el contexto de la Unión Europea y desde el inicio del Plan de Bolonia las universidades se han enfocado en lograr la excelencia universitaria. Uno de los índices de la calidad universitaria recogido por agencias de evaluación y acreditación es la institucionalización de los servicios de ayuda donde la orientación y la tutoría universitaria juegan un rol fundamental como herramienta para una formación integral. Acorde a esto en 2010 se aprobó que los centros universitarios atiendan procesos de acceso y adaptabilidad del estudiantado por medio de información previa a la matriculación, procedimientos de acogida y orientación a los y las estudiantes de nuevo ingreso y sistemas de orientación a lo largo de la formación (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017). No obstante, las medidas han sido insuficientes y fuertemente fragmentadas por lo que se vuelve imprescindible identificar aquellos factores que provocan la deserción en las diferentes etapas del proceso educativo. Por otro lado, para que estas acciones tengan los resultados esperados deben plantearse de forma integral y holística, con intervenciones en diferentes niveles, implicar desde el estudiante a la institución y contar con los recursos necesarios (Álvarez, 2015).

En esta línea, Figuera y Álvarez (2014) mencionan que al afrontar la labor orientadora y la acción tutorial desde un modelo integral se deben considerar diversos niveles de intervención que conformen un plan de acción tutorial. Los niveles sería: 1) la orientación y tutoría académica o de asignatura (todo profesor es tutor en su asignatura); 2) la orientación y tutoría de la carrera o de acompañamiento de un grupo de alumnado durante su etapa formativa llevada a cabo por un grupo de docentes nombrados

por la coordinación; 3) la orientación y la tutoría de asesoramiento personal para todo el alumnado que lo necesite en aspectos vinculados con el conocimiento de sí mismo, sus problemáticas personales, entre otras, y que puedan influir en su desarrollo (académico, social, personal y profesional).

En el primer nivel la acción tutorial está relacionada directamente con la función docente y en este contexto el profesorado tiene un reto fundamental, puesto que debe desempeñar una doble función: la función docente e investigadora y la función tutorial. Para Álvarez (2008) no se trata de convertir al docente en orientador, sino de hacer explícita la función de este como guía y facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante y de su desarrollo personal y profesional. El tutor/a académico funciona como facilitador del desarrollo personal, académico e intelectual del estudiante, asimismo, debe motivar la adquisición de competencias. Por esto se requiere brindar el apoyo técnico cognitivo y procedimental necesario y oportuno al docente para que realice una labor eficiente (Gairín et al., 2004).

Por otra parte, para Álvarez (2015) hay diversas funciones que se deben desarrollar en los tres niveles y que son específicas de estas. Por ejemplo, en el primer nivel “Tutoría académica o de asignatura” algunas funciones son: Motivación e interés por la asignatura, proceso de aprendizaje del alumnado, dificultad de aprendizaje, metodología de trabajo de las asignaturas, elaboración de productos de evaluación, entre otras. En el segundo nivel “Tutorías de la carrera o acompañamiento” tenemos funciones como perfil del estudiante, acogida del estudiante, integración académico-social del estudiante, información y orientación curricular por nombrar algunas. Y, en el tercer nivel “Tutoría de asesoramiento personal encontramos funciones como conocimiento de sí mismo, conocimiento de los demás, toma de decisiones personales, resolución de conflictos, habilidades sociales, entre otras.

Por otro lado, Álvarez (2015) incorpora a los tres niveles de intervención antes mencionados las tutorías de prácticum y la de iguales o pares. En el contexto de esta tesis destacaremos la tutoría de iguales ya que en el programa PACE esta estrategia es un elemento fundamental durante el primer año académico, considerado como el periodo más sensible al abandono.

La tutoría entre par o iguales consiste en un espacio de trabajo colaborativo desarrollado entre estudiantes cuyo objetivo es generar aprendizajes desde el establecimiento de un vínculo asimétrico que será un factor central para el desarrollo de aspectos afectivos, sociales, contextuales y académicos decisivos para el procesos de integración a la vida universitaria (Ortiz et al., 2016).

Esta estrategia se ha desarrollado, principalmente, en el contexto anglosajón y europeo y, de manera incipiente en Latinoamérica. Estas experiencias señalan que la relación tutor-tutorando favorece el

aprendizaje (Álvarez y González, 2005) en la medida que brinda la posibilidad de construir conocimiento desde ambos roles. Asimismo, supone un enriquecimiento personal para los implicados (Cortese, 2005). También, destacan las ganancias académicas (Cardozo-Ortiz, 2011; González et al., 2015) en la medida que mejoran las habilidades básicas para el desempeño académico y el desarrollo de competencias sociales. Finalmente, refuerza la seguridad y autonomía en la autorregulación de los procesos.

Generalmente, el tutor par es un estudiante antiguo que ayuda a un estudiante de nuevo ingreso en la inserción en la universidad y el aprendizaje. Independiente de los modelos, las y los investigadores coinciden que uno de los requisitos para el desempeño satisfactorio de este rol es la formación previa y adecuada de quienes han de ser tutores, además de una buena selección puesto que se requiere de ciertas habilidades y capacidades (Álvarez y González, 2005; Rubio, 2009).

Finalmente, la tutoría de pares o iguales es uno de los métodos de aprendizaje cooperativo y de las estrategias didácticas más potentes para lograr educación de calidad (Villagra-Bravo y Valdebenito-Zambrano, 2019).

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este capítulo se ha realizado una revisión teórica sobre los diversos modelos que intentan explicar el fenómeno del abandono y persistencia universitaria. A partir de esto, se concluye que la transición universitaria se caracteriza por ser multifactorial y que la confluencia e interacción de las diversas variables -personales, contextuales e institucionales- condicionará las trayectorias académicas del estudiante. Por su parte, en el caso de estudiantes no tradicionales y, particularmente de los provenientes de contextos más desfavorecidos, el proceso de transición se verá afectado por barreras socioculturales, académicas y económicas que agudizan los problemas de persistencia. En esta dirección, las intervenciones y recursos que disponga la institución universitaria serán clave para afrontar la transición de este colectivo. Específicamente, destaca el trabajo de orientación y tutorías durante el proceso para beneficiar la persistencia de los y las estudiantes.

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta la metodología de la investigación realizada y se argumentan las decisiones tomadas. La exposición se ha estructurado en cuatro grandes apartados. En el primer punto, se plantea el problema de investigación, las interrogantes que guían el estudio y los objetivos propuestos. Le sigue la fundamentación metodológica y el diseño de investigación, especificando las fases y momentos del estudio. Los últimos dos apartados corresponden a las dos fases del estudio -una cuantitativa y otra cualitativa- y, en cada una de ellas se explican las estrategias de obtención de información empleadas, la muestra y los criterios de selección de los participantes. Finalmente, se describen los procedimientos de análisis y tratamientos utilizados para el análisis de los datos en cada fase.

5.1 Planteamiento de la investigación: problema y objetivos

Uno de los fenómenos más significativos de la segunda mitad del siglo XX es la masificación de la educación superior, no obstante, no se puede hablar de una democratización en el acceso, persistencia y titulación, puesto que aún subsisten desigualdades que en algunos sistemas educativos son significativas. Asegurar la equidad en el ingreso a la universidad es un desafío que afecta a todos los países (McCowan, 2015) independiente de sus características económicas y, la preocupación por su logro es recurrente en las investigaciones internacionales (Chan et al., 2013; Eurydice, 2012).

En el caso particular de Chile, la inquietud por esta realidad -acrecentada por factores contextuales- ha movilizado a la sociedad civil desde las últimas décadas. Principalmente, estudiantes de secundaria y universitarios han sido protagonistas de las movilizaciones más grandes de los último 20 años en el país, reclamando más equidad en el sistema educativo y la salida del modelo subsidiario en la educación (Arrué, 2012; García-Huidobro, 2007; Rifo, 2017). En definitiva, abogan por cambios políticos y económicos profundos. Asimismo, la academia ha mostrado su interés llevando a cabo varias investigaciones que en algunos casos han derivado en políticas internas en las universidades (nuevas vías de acceso y programas) que permiten el ingreso de sectores que durante años han sido segregados en este nivel educativo (ver capítulo 3). En consecuencia, gracias a las presiones de ambos grupos (sociedad civil y academia) han salido a luz nuevas políticas gubernamentales orientadas a lograr mayor equidad en este nivel educativo.

En este escenario el año 2014 se concreta el *Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior* (PACE), política pública cuyo objetivo es restituir el derecho a la ES a estudiantes con excelente trayectorias académicas provenientes de colegios con los índices de vulnerabilidad más altos del país (Castro et al., 2015), garantizándoles, por un lado, cupos en las universidades adscritas al SUA y, por otro, acompañamiento académico y psicosocial durante los últimos años de secundaria y los primeros de universidad (para mayor profundidad ver capítulo 3). Este programa de acción afirmativa va en concordancia con la perspectiva de que la diversidad social presente en una universidad sustenta procesos educativos de calidad como también contribuye al bienestar y cohesión social (Ariño, 2011). Asimismo, se fundamenta en la convicción de que los talentos académicos se encuentran repartidos

aleatoriamente en la sociedad y que la trayectoria académica de secundaria es un buen predictor del desempeño académico en la ES (Geiser, 2016).

Ahora bien, el impacto del PACE no solo se vincula con el aumento en el acceso a la ES de este grupo antes excluido, sino que también estará dado por las tasas de persistencia académica y titulación del estudiantado. Por tanto, es trascendental conocer el proceso de transición a la universidad de este colectivo de nuevo ingreso y los factores que en él intervienen.

Respecto al fenómeno de la transición a la universidad, luego de décadas de estudios, diversos autores señalan que se caracteriza por ser un proceso complejo en el que intervienen diversos factores (Figuera y Torrado, 2015a; Rodríguez, 2019) y que requiere del estudiante significativos y múltiples cambios y adaptaciones (Figuera y Álvarez, 2014). Actualmente, la transición se estudia desde una perspectiva teórica integradora que la comprende como una interacción compleja de factores personales e institucionales. En este sentido, la transición se explicará acorde a la conjugación de dichos factores y su influencia condicionará las trayectorias de los estudiantes. Específicamente, este fenómeno en estudiantes provenientes de grupos infrarrepresentados es especialmente complejo debido a que se encuentra altamente permeada por diversas barreras que acentúan los problemas de persistencia y abandono (Figuera et al., 2015). En el caso de estudiantes de contextos socialmente desfavorecidos las barreras socioculturales, académicas y económicas son determinantes en sus trayectorias educativas (Berlangua, 2014).

Ahora bien, atendiendo a la relevancia de la política pública PACE -en tanto reivindicación de la educación como derecho social, mejora de la equidad y calidad en la ES y su alcance en términos de matrícula a nivel nacional sin precedentes-, la complejidad del fenómeno de la transición y las dificultades que podría presentar este colectivo en particular para persistir académicamente es que surgen una serie de interrogantes iniciales que orientan el desarrollo de la investigación: *¿Cómo ha sido la transición de los y las jóvenes que han ingresado por medio del PACE?, ¿Cuáles han sido los resultados académicos del estudiante PACE en los primeros semestres de universidad?, ¿Cuáles han sido las trayectorias académicas de los y las jóvenes que ingresan por PACE?, ¿Qué ha significado el PACE como soporte institucional en su proceso de transición?* Paralelamente, bajo la premisa de la existencia de diferentes trayectorias académicas cobran sentido preguntas tales como *¿Cuáles han sido los elementos/factores que han contribuido en la construcción de una u otra trayectoria académica (persistencia/abandono)? y, ¿Cómo se puede mejorar la persistencia de este grupo?*

A partir de estas interrogantes, la finalidad de este estudio es conocer el proceso de transición del estudiante que ingresan por la vía PACE a la Universidad de Santiago de Chile (USACH) -universidad con larga data de experiencia inclusiva- y sus resultados, con la intención de profundizar en aquellos factores que inciden en las diversas trayectorias académicas. Para, a partir de lo hallado, aportar elementos que contribuyan a la comprensión y reflexión de la transición en colectivos vulnerables y que permitan generar lineamientos que beneficien estos programas y, por ende, la transición de los jóvenes. Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos de investigación:

Tabla 16 Objetivos de la investigación

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
OG 1. Conocer la situación de ingreso de los y las estudiantes PACE y sus trayectorias en los tres primeros semestres de carrera universitaria	OE 1.1. Describir el perfil de ingreso del estudiante PACE
	OE 1.2. Conocer los resultados académicos del estudiante PACE en su proceso de transición académica
	OE 1.3. Identificar las trayectorias de abandono y persistencia del estudiante PACE al finalizar el 1º, 2º y 3º semestre académico
	OE 1.4. Describir el perfil del estudiantado PACE que persiste en sus estudios
	OE 1.5. Analizar aquellos factores (del contexto académico y de los factores personales) asociados a los fenómenos de abandono y persistencia en los tres primeros semestres de la carrera
OG 2. Profundizar en los elementos que han incidido en la construcción de las trayectorias universitarias	OE 2.1. Conocer la valoración del estudiante sobre su trayectoria académica previa y su relación con la institución
	OE 2.2. Explorar los efectos del programa PACE en el proyecto de vida del estudiante
	OE 2.3. Profundizar en la percepción del proceso de integración académica y social
	OE 2.4. Ahondar en los elementos interpersonales y contextuales que inciden en las diferentes trayectorias
	OE 2.5. Indagar en las intenciones de futuro y situación de post-abandono
	OE 2.6. Recoger la valoración de la transición académica del estudiante enmarcado en el programa PACE

5.2 ¿Por qué la Universidad de Santiago de Chile?

Antes de continuar con la fundamentación metodológica, consideramos necesario contextualizar donde se enmarca el trabajo de investigación. Tal como se ha mencionado en el capítulo 3, las iniciativas que se han gestado desde la academia para contrarrestar el problema de inequidad en el acceso a la ES de determinados colectivos son varias. En este contexto, la trayectoria de inclusión de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) destaca a nivel nacional.

Concretamente, esta universidad se ha propuesto ser una vía de inclusión, movilidad y cohesión social (Figuroa et al., 2016), respondiendo al valor institucional de la inclusión y la responsabilidad social que se le ha entregado a la universidad (Ramher et al., 2013). En concordancia con este objetivo, dicha institución lleva aproximadamente 25 años desarrollando acciones a favor de la inclusión de estudiantes con trayectorias escolares destacadas y que por diversas razones no logran ingresar a la educación terciaria. Esto la ha transformado en una universidad pionera en iniciativas de equidad e inclusión a nivel nacional (Castro et al., 2016). Así, estas iniciativas y programas son una alternativa de acceso para aquellos y aquellas estudiantes que por su condición social no han podido lograr los puntajes en las pruebas de selección requeridos para ingresar a la universidad.

La trayectoria de iniciativas de la USACH comienza con ponderaciones especiales en los puntajes de la antigua prueba de selección a estudiantes que se encontraban en el 15% de mejor rendimiento en sus establecimientos, continúa con la creación del Programa Propedéutico en el 2007 -iniciativa que actualmente varias universidades implementan-, la creación del Ranking de notas en el 2013 -iniciativa que posteriormente se incluyó como factor en el SUA-, la configuración del Nuevo Propedéutico que culminó con la política pública a nivel nacional del PACE durante el 2014 (Faúndez et al., 2017) y finaliza con el cupo Explora Talento Científico en el 2018.

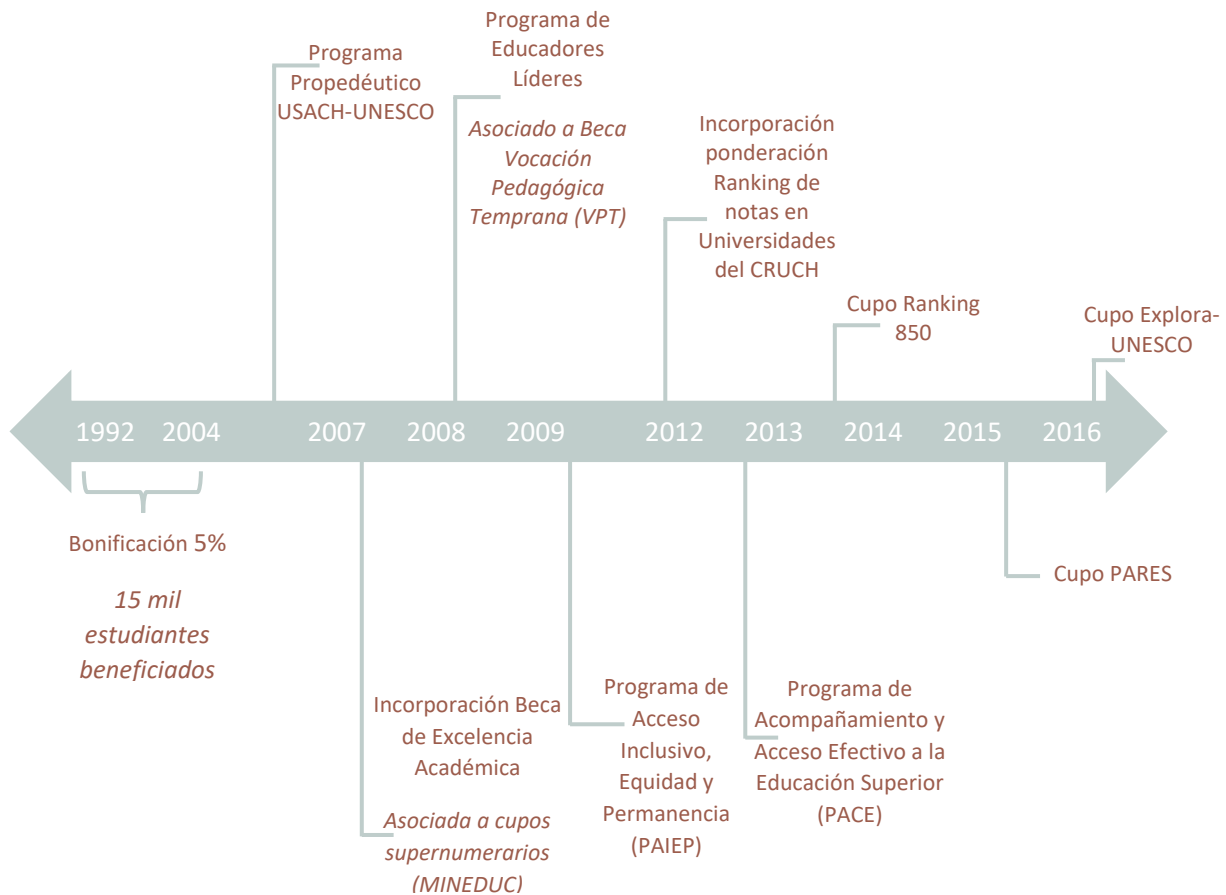
Considerando esta trayectoria, en el año 2012 dichas iniciativas se materializan con la creación del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), a partir de la Cátedra UNESCO de Inclusión a la Educación Superior Universitaria y de los Fondos de Fortalecimiento otorgados por el Ministerio de Educación.

El PAIEP es una política de acción afirmativa que articula y fortalece las iniciativas de las Vicerrectorías Académica y de Apoyo al Estudiante para potenciar un mayor ingreso de estudiantes con alto rendimiento en contexto, fortalecer sus recursos personales y nivelar sus competencias académicas (Rahmer et al., 2013), es decir, coordina las acciones dirigidas al acceso, permanencia y titulación de aquellos estudiantes con alto rendimiento en sus contextos. Según exponen en su página web, el PAIEP busca favorecer el cambio de paradigma a uno que valore la trayectoria escolar en los procesos de admisión a la ES. Por lo que promueve la no discriminación en el acceso por razones diferentes al mérito. Además, brinda los apoyos necesarios que permitan la integración positiva de los estudiantes a la Universidad a partir de sus propios atributos personales.

Actualmente, la USACH presenta varias vías de ingreso que responden a su compromiso por democratizar el acceso a la ES. En total son 11 los tipos de accesos paralelos a la PSU: cupo Explora-Talento Científico, cupo PARES (ex discapacidad), cupo PACE, cupo Ranking 850, programa propedéutico, programa educadores líderes, cupo pueblos indígenas, cupo deportista destacado, cupo hijo de funcionario, ingreso extranjero, traslado universitario (Figura 17). Varias de estas iniciativas han sido discutidas en el CRUSCH y MINEDUC, materializándose a nivel nacional.

Como queda de manifiesto, es indiscutible la trayectoria de la USACH en la creación y coordinación de diversos programas y políticas de equidad. En particular, destaca la importancia de esta universidad en la creación del PACE, programa objeto de esta tesis. Concretamente, la idea original del PACE nace en las oficinas del PAIEP para luego ser presentado al MINEDUC y, posteriormente, comenzar con el piloto a nivel nacional. La experiencia en programas de equidad y la importancia de esta universidad en el origen del PACE, son las razones por las que se ha decidido realizar el estudio en este contexto.

Figura 17 Hitos de inclusión Universidad de Santiago de Chile



Fuente: Extraído de la página del PAIEP⁵³.

5.3 Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

Luego de concretado el planteamiento del problema, la finalidad, los objetivos de investigación y el contexto donde se enmarca la tesis, presentaremos la propuesta metodológica. Primero, se expone el método de investigación seleccionado en concordancia con las características del problema planteado.

⁵³ <https://www.paiep.usach.cl/nuestra-historia>

Luego, describiremos el diseño de la investigación, las fases que lo componen y los diversos momentos de recogida de información de cada una de ellas.

5.3.1 Método de investigación: método mixto

La investigación está orientada a conocer el proceso de transición a la universidad de un colectivo que ingresa por medio de un programa de equidad. En el marco de este estudio, la transición y sus respectivas consecuencias -persistencia y abandono- se entiende como una interacción de múltiples factores, por tanto, la comprensión de este fenómeno exige el análisis contextualizado tanto de los resultados académicos de este colectivo como sus experiencias de transición. Dichos elementos conjugados nos permitirán comprender la configuración de sus trayectorias y los factores que han intervenido en ellas.

Tradicionalmente, parte importante de los estudios sobre abandono y persistencia universitaria se han abordado desde el enfoque cuantitativo -investigaciones descriptivas con grandes bases de datos, orientados al estudio de los factores con mayor poder explicativo y predictivo- y, en menor medida, acercamientos cualitativos dirigidos a comprender realidades de colectivos específicos. No obstante, durante los últimos años las investigaciones han optado por una mirada metodológica complementaria, en tanto permite entender la multidimensionalidad del fenómeno y la diversidad de los factores que intervienen en el abandono y la persistencia universitaria (Figuera y Torrado, 2015a).

La presente investigación sigue esta línea, dado que para el logro de los objetivos y considerando la complejidad y multidimensionalidad de lo que se pretende abordar el método mixto posibilita una perspectiva y comprensión más amplia y profunda del problema de estudio (Creswell, 2014), subsanando la fragmentación del fenómeno estudiado que en otras investigaciones se ha enfocado en ciertos aspectos específicos del proceso y no en su totalidad (Vergara et al., 2018; González, 2018).

Durante mucho tiempo se defendió que cada enfoque -cuantitativo y cualitativo- respondía a distintas perspectivas de abordar los problemas, con posturas, ideologías y teorías diferentes y que integrarlos resultaba imposible (Hernández et al., 2010; Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Sánchez, 2015), sin

embargo, durante las últimas décadas ha habido un creciente número de investigaciones que han optado por la combinación de metodologías a pesar de quienes aún conciben que son irreconciliables, entre otras cosas, por la incompatibilidad de sus perspectivas ontológicas y epistemológicas subyacentes.

Ahora bien, los argumentos para el aumento de investigaciones que aúnan ambas perspectivas responden a la complejidad y variedad de los problemas estudiados, en especial en aquellos campos que involucran al ser humano y su diversidad -por ejemplo, las Ciencias Sociales- lo que hace necesario reestructurar las herramientas metodológicas (Núñez, 2017; Pereira, 2011). Díaz (2014) concuerda con lo anterior, y alude a que el surgimiento de los métodos mixtos se halla en la imposibilidad de los paradigmas tradicionales de resolver los problemas actuales caracterizados por las exigencias de un mundo cada vez más inestable, complejo y diverso. Asimismo, apunta a que en este contexto la y el investigador requiere de nuevas miradas que permitan un abordaje más completo y que vaya más allá de las limitaciones de los paradigmas, la dicotomía metodológica y las perspectivas reduccionistas.

Los métodos mixtos son una perspectiva relativamente nueva que se encuentran en pleno desarrollo y consolidación cuyas conceptualizaciones discrepan sobre su naturaleza moviéndose entre lo epistémico y metodológico (Díaz, 2014; Guerrero-Castañeda et al., 2016). Una primera postura manifiesta que la combinación de la perspectiva cuantitativa y cualitativa es puramente técnica, es decir, que el diseño de las investigaciones viabiliza la combinación de estrategias y herramientas propias de ambos enfoques para la recolección y análisis de datos que permitan abordar los problemas desde distintas dimensiones, soslayando las discusiones paradigmáticas.

En su contraparte, están aquellos que proponen que la complementariedad se da en el origen, propugnando un nuevo paradigma que zanja la cuestión epistemológica: el pragmático. En otras palabras, los métodos mixtos emergerán como un tercer paradigma distinto a la perspectiva positivista e interpretativa. Esta justificación epistemológica del método mixto apostaría “no a la conjunción o unión de ambos métodos en uno solo [...], sino a un camino nuevo entre ambos [...]. [...] ambas perspectivas de un fenómeno para la construcción de un nuevo conocimiento.” (Guerrero-Castañeda et al., 2016, p. 250).

Según diversos autores (Díaz, 2014; Hamui-Sutton, 2013; Sánchez, 2015), en esta línea se encontrarían Johnson y Onwuegbuzie (2004) y Tashakkori y Teddlie (2010, citado en Hamui-Sutton, 2013), quienes

concuerdan en que el eclecticismo está a la base estructural de las investigaciones con métodos mixtos y que la selección de diseños y métodos se hará acorde a aquellos que mejor encajen con el planteamiento del problema. Dicha idea es compartida por Creswel (2014), quien menciona que los investigadores que adscriben al pragmatismo en lugar de centrarse en los métodos enfatizan y centran su atención en el problema de investigación para luego utilizar todos los enfoques disponibles para lograr la mejor comprensión del problema.

Esta frontera difusa entre lo epistémico y metodológico no ha evitado la proliferación de investigaciones con métodos mixtos, lo que ha conducido a que cobren fuerza y se fortalezcan los diseños de investigación que aúnan ambas perspectivas, en parte, como se ha mencionado anteriormente, porque la visión de un único enfoque resulta reduccionista, insuficiente y sus resultados simplificadores para lidiar con la complejidad de los problemas estudiados (Hernández et al., 2010).

De este modo, los métodos mixtos posibilitarían una comprensión más sólida (Creswell, 2014) al abarcar una mayor variedad de perspectivas del problema como dar respuestas a un abanico más amplio de preguntas de investigación. Al respecto, Verd y López (2008) consideran que el uso de un diseño mixto permite realizar modelos más elaborados y abordajes más profundos que reflejarían de mejor modo la complejidad de la realidad social, es decir, estudios más holísticos e integrales.

Por su parte, Anguera (2008) y Sánchez (2015) afirman que el empleo conjunto de la metodología cualitativa y de la cuantitativa potencia los dos tipos de procedimientos, ya que la perspectiva mixta al recolectar datos desde ambas formas minimiza e incluso neutraliza las desventajas, sesgos y debilidades que presentan algunos de los instrumentos (Hernández et al., 2010; Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Asimismo, esta integración de perspectivas a menudo flexibiliza el proceso de investigación, aun cuando, también lo alarga (Verd y López, 2008).

En definitiva, este trabajo asume que optar por el método mixto permite abordar el objeto de estudio desde una perspectiva compleja y multidimensional, por ende, el método mixto cruzaría la investigación desde el planteamiento del problema hasta el diseño de la investigación con la correspondiente recogida y análisis de los datos, concordando con Díaz (2014):

Es claro que dicha articulación [cuantitativo y cualitativo] debe darse desde el problema de investigación, toda vez que no se trata de llegar a las mismas respuestas siguiendo dos caminos

diferentes, sino de llegar a una explicación que, desde la formulación de objetivos precisos en sus alcances y limitaciones (a partir de la mirada cualitativa y cuantitativa), considere la naturaleza del fenómeno y en este sentido, sus posibilidades de abordaje. (p.10)

5.3.2 Diseño de la investigación

Si bien se ha trabajado por una conceptualización y sustento filosófico preciso y sólido que soporte a los métodos mixtos, la contribución más significativa ha sido en el plano práctico (Díaz, 2014). En general, la literatura recoge diversas tipologías para clasificar los diseños de método mixtos: considerando el enfoque que acentúa, el orden o secuencia en la que se organizan, los momentos de recogida y análisis de la información y las etapas del proceso investigativo en la que se integran los enfoques.

Creswell (2014), uno de los autores más conocidos en este campo y que ha intentado clasificar las diferentes posibilidades de articulación de los métodos mixtos (Verd y López, 2018), propone seis tipos de diseños, tres de estos denominados diseños básicos (paralelos convergentes, exploratorio secuencial y explicativo secuencial) y tres llamados avanzados que incorporan las tres formas anteriores (diseño integrado, transformativo y multifásico). El primer grupo, se caracteriza esencialmente por presentar dos momentos de recolección y análisis de datos (cuantitativo/cualitativo), ya sea paralelo (los datos de ambos momentos se comparan) o secuencial (el análisis de los datos del primer momento permite el planteamiento de la segunda oleada de recolección y análisis de datos), seguido de una interpretación de estos. El segundo grupo, presenta modelos más complejos caracterizados por un marco general (diseño más grande, uso de una teoría social, multifase con un objetivo común) que sostenga los diseños básicos del primer grupo.

De los diseños planteados por Creswell (2014) esta investigación ha optado por el explicativo secuencial, puesto que es el más pertinente para abordar el fenómeno de estudio y lograr los objetivos planteados. De este modo, el diseño estará compuesto por dos fases secuenciales, la primera de carácter cuantitativo que entrega información sobre los resultados académicos y trayectorias de la cohorte PACE 2016 durante los primeros tres semestres de carrera y que sirve como antesala para la segunda

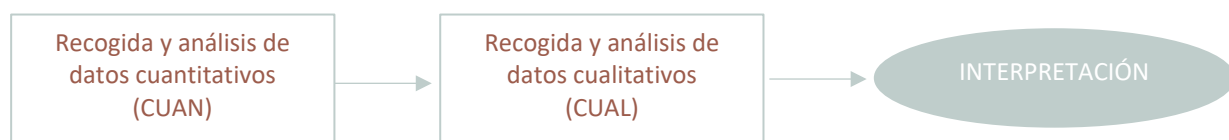
fase cualitativa, que profundiza en los elementos intervinientes en la construcción de las trayectorias universitarias.

A pesar de seleccionar el diseño explicativo secuencial de Creswel (2014), esta investigación difiere sobre el grado de prioridad que tendrían los diferentes momentos de recogida y análisis de datos. Desde la perspectiva de dicho autor la segunda fase de carácter cualitativo se planificaría a partir de los resultados del primer momento y tendría la intención de explicar con más detalle los resultados cuantitativos de la primera fase. Específicamente, en esta investigación se considera que no existiría un estatus dominante o prioridad de alguno de los dos tipos de datos, porque la segunda fase de estudio no tan solo permite explicar con más detalle los resultados cuantitativos iniciales, sino que explora por medio de los relatos las experiencias de transición del colectivo de estudio, profundizando en las razones y motivos de las diversas trayectorias.

En relación con lo anterior, Delgado (2014, citado en Sánchez, 2015), Onwuegbuzie y Leech (2006, citado en Pereira 2011) y Hernández et al. (2010) organizan los diferentes diseños de métodos mixtos considerando, entre otras cosas, el peso otorgado a cada enfoque. Concretamente, Delgado (2014, citado en Sánchez, 2015) al igual que Johnson et al. (2006, citado en Hernández et al., 2010), visualizan la investigación mixta como un continuum entre lo cualitativo y lo cuantitativo, ubicándose en la posición intermedia el diseño de investigación “mixto puro” que otorga el mismo estatus a ambos enfoques. Por su parte, Onwuegbuzie y Leech (2006, citado en Pereira 2011) y Hernández et al. (2010) clasifican los diseños en función del enfoque que enfatizan y el orden en que se aplican, planteando diseños secuenciales con igualdad de estatus.

A partir de lo anterior, el diseño de esta investigación será de dos fases secuenciales: una cuantitativa y otra cualitativa con el mismo estatus o peso, tal como se indica en la Figura 18.

Figura 18 Diseño de la investigación



En definitiva, en esta investigación es esencial un análisis cuantitativo de los datos personales y académicos del estudiante que ingresan por vía PACE, tanto para describir el perfil de ingreso de este grupo como para realizar un seguimiento académico y de su trayectoria. Sin embargo, son imprescindibles sus relatos para indagar sobre las experiencias de transición y, así conocer y comprender los motivos y elementos que han intervenido en la construcción de sus trayectorias. Es así como esta investigación consta de dos fases con diversos momentos de recogida y análisis de información, las que se explican de modo general a continuación.

- La primera fase cuantitativa se compone de dos etapas:
 - La primera -con un momento de recogida de información al inicio de la carrera- pretende, por medio de un estudio descriptivo-comparativo, identificar y describir el perfil del estudiante que ingresan por vía PACE a la USACH el 2016 y compararlo con el conjunto de estudiantes de ese mismo curso que accedieron a los estudios de grado a la misma universidad.
 - La segunda es un seguimiento del rendimiento y trayectoria de los y las estudiantes al finalizar el 1º, 2º y 3º semestre de carrera. Por ende, cuenta con tres momentos de recogida de información que corresponden al término de cada semestre académico analizado. A su vez, describe los factores que influyen en la persistencia y abandono del estudiante PACE durante este periodo⁵⁴.

- La segunda fase cualitativa compuesta de una sola etapa:
 - Se realizan entrevistas que permiten al estudiante reconstruir su relato sobre cómo viven y experimentan su trayectoria en la universidad, con la finalidad de profundizar en los elementos intrapersonales, del contexto social e institucional que contribuyen a esa construcción.

Se ha construido la siguiente tabla para ilustrar de forma detallada el estudio de campo, las fases y etapas de la investigación y los objetivos para cada una de ellas.

⁵⁴ La información que se recoge es al término de los tres semestres considerados en este estudio. De este modo, se analizan el 1º y 2º semestre corresponde al primer año académico (año 2016) y el 3º semestre corresponde al primer semestre del segundo año académico (año 2017).

Tabla 17 Fases y objetivos de estudio

REALIZACIÓN ESTUDIO EMPÍRICO					
FASES	OBJETIVOS	ETAPAS	MOMENTOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTO
FASE I	OG 1. Conocer la situación de ingreso de los estudiantes PACE y sus trayectorias en los tres primeros semestres de carrera universitaria	ETAPA 1	MOMENTO 1	Cuantitativa	Base de datos personales y académicos
		<i>OE 1.1. Describir el perfil de ingreso del estudiante PACE, sus diferencias con el global del estudiantado de la cohorte y por área de conocimiento</i>	CURSO 2016 <i>Inicio de los estudios (marzo)</i>		
		ETAPA 2	MOMENTO 2	Cuantitativa	Base de datos personales y académicos
		<i>OE 1.2. Conocer los resultados académicos del estudiante PACE en su proceso de transición académica</i>	CURSO 2016 <i>Al finalizar el 1° semestre (marzo-junio)</i>		
		<i>OE 1.3. Identificar las trayectorias de abandono y persistencia del estudiante PACE al finalizar el 1°, 2° y 3° semestre académico</i>	MOMENTO 3	Cuantitativa	
<i>OE 1.4. Describir el perfil del estudiantado PACE que persiste en sus estudios</i>	CURSO 2016 <i>Al finalizar el 2° semestre (agosto-diciembre)</i>				
<i>OE 1.5. Analizar aquellos factores (del contexto académico y de los factores personales) asociados a los fenómenos de abandono y persistencia en los tres primeros semestres de la carrera</i>	MOMENTO 4	Cuantitativa			
			CURSO 2017 <i>Al finalizar el 3° semestre (marzo-agosto)</i>		

FASE II	OG 2. Profundizar en los elementos que han incidido en la construcción de las trayectorias universitarias	ETAPA 3	MOMENTO 5	Cualitativa	Entrevistas biográfico-narrativas
		<i>OE 2.1. Conocer la valoración del estudiante sobre su trayectoria académica previa y su relación con la institución</i>	Curso 2019 (abril-junio)		
		<i>OE 2.2. Explorar los efectos del programa PACE en el proyecto de vida del estudiante</i>			
		<i>OE 2.3. Profundizar en la percepción del proceso de integración académica y social</i>			
		<i>OE 2.4. Abondar en los elementos interpersonales y contextuales que inciden en las diferentes trayectorias</i>			
		<i>OE 2.5. Indagar en las intenciones de futuro y situación de post-abandono</i>			
		<i>OE 2.6. Recoger la valoración de la transición académica del estudiante enmarcado en el programa PACE</i>			

Se ha intentado dar una mirada longitudinal al estudio de las trayectorias académicas, en línea con las investigaciones más reciente que abordan este fenómeno (Figuera y Torrado, 2015a; Figuera et al., 2019). Asimismo, el desarrollo de investigaciones longitudinales centradas en realizar un seguimiento de las trayectorias de persistencia más allá del primer año ha proporcionado una comprensión más profunda de estos procesos (Figuera et al., 2019). La finalidad es realizar un análisis más amplia y menos fragmentada del proceso de transición que permita comprender en profundidad cómo transita por la universidad el estudiante PACE y qué elementos inciden en sus trayectorias académicas. De este modo, el diseño de investigación consta de tres momentos organizados en dos fases (Tabla 17).

5.4 Fase I

Tal como se indica en la Tabla 17, la primera fase de la investigación de carácter cuantitativa analiza datos personales y académicos de la cohorte que ingresó a la USACH el año 2016. Los datos fueron facilitados por el PAIEP.

5.4.1 Estrategias de recogida de información: base de datos institucional

Desde el año 1992 la USACH fomenta procesos de admisión que aseguren mayor inclusión y excelencia en ES. No obstante, no es hasta el 2012 que dichas acciones se coordinan y articulan en el PAIEP.

Como se ha mencionado con anterioridad, el PIEP se origina a partir de la Cátedra UNESCO de Inclusión a la Educación Superior Universitaria y de los Fondos de Fortalecimiento otorgados por el Ministerio de Educación. Depende de la Vicerrectoría Académica de la USACH y tiene por finalidad desarrollar, articular y fortalecer iniciativas orientadas hacia el acceso, la permanencia y la titulación del estudiantado. De este modo el PAIEP, trabaja con iniciativas que permitan restituir el derecho a la educación a través del fortalecimiento y articulación de vías de acceso inclusivas (ver capítulo 3). Así

como busca consolidar y promover el desarrollo, articulación y fortalecimiento de su misión no solo al interior del plantel, sino en todo el sistema universitario y en la política pública del país.

Para lograr los objetivos propuestos, el PAIEP recoge una serie de datos del estudiantado de forma sistemática, llevando un registro de las diferentes cohortes que ingresan a la USACH con la finalidad de hacer un seguimiento, monitorear las trayectorias académicas en función de los apoyos entregados e identificar la evolución de estas.

Específicamente, la base facilitada por el PAIEP para la primera fase de este estudio contiene los datos del seguimiento realizado a la cohorte 2016 desde el acceso a la universidad hasta el 3° semestre (1° semestre del segundo año académico, año 2017) y está conformada por variables de ingreso (sociodemográficas, de contexto personal, familiar y académico previo), variables sobre el rendimiento académico (registradas al término de cada semestre) y variables sobre la implicación en los sistemas de acompañamiento que brinda el programa (asistencia a los diferentes servicios académicos: tutorías, asesorías y talleres). Estos datos longitudinales ofrecen una visión sobre el proceso académico del colectivo objeto de estudio durante los 3 primeros semestres, los cambios en el tiempo de esta cohorte y las variables posiblemente asociadas a estos.

Como se evidencia, en la primera fase de esta investigación se trabajará con datos secundarios, es decir, la base de datos no es original de la investigadora, sino que ha sido construida por el PAIEP con fines propios. Entenderemos por datos secundarios a aquellos datos o piezas de información que han sido recolectados o creados por alguien diferente, de forma independiente y con objetivos distintos a los de la investigación en curso. Estos datos pueden haber nacido como datos primarios, pero se vuelven secundarios al ser facilitados a otros investigadores para ser usados. Cabe mencionar que los objetivos para los cuales se recogieron los datos son distintos de aquellos para los que se desea utilizar como fuente secundaria.

Esta estrategia utilizada en procesos de investigación tiene una larga data en el área de Ciencias Sociales y una trayectoria consolidada (Scribano y de Sena, 2009). La elección de este tipo de análisis se debe a las múltiples ventajas que presenta: ahorro de tiempo y dinero, facilidad en el acceso, garantía de rigor si estas bases cuentan con respaldo científico y, viabilidad de estudios de gran envergadura con muestras de población amplias. No obstante, a pesar de los beneficios que tiene su uso, al no ser el

investigador quien recopila los datos, es necesario asegurar la validez y fiabilidad de la información que se utilizará lo que estará dado por el reconocimiento de la institución que brinda los datos.

En el caso de esta investigación, el registro realizado por el PAIEP y facilitado para esta investigación, permiten el logro de los objetivos de la primera fase: conocer la situación de ingreso de los estudiantes PACE y sus trayectorias en los tres primeros semestres de iniciada la carrera universitaria. En la siguiente tabla se presentan los dos momentos de la fase I con sus respectivos objetivos:

Tabla 18 Momentos y objetivos Fase I

		Recogida de información	Objetivos
Fase I	Etapa 1	Momento 1	<i>OE 1.1. Describir el perfil de ingreso del estudiante PACE, sus diferencias con el global del estudiantado de la cohorte y por área de conocimiento</i>
	<i>Perfil de entrada</i>	Inicio de los estudios marzo año 2016	
	Etapa 2	Momento 2	<i>OE 1.2. Conocer los resultados académicos del estudiante PACE en su proceso de transición académica</i>
	<i>Seguimiento académico</i>	Al finalizar el 1° semestre (marzo-junio)	
		Momento 3	<i>OE 1.3. Identificar las trayectorias de abandono y persistencia del estudiante PACE al finalizar el 1°, 2° y 3° semestre académico</i>
	Al finalizar el 2° semestre (agosto-diciembre)		
	Momento 4	<i>OE 1.4. Describir el perfil del estudiantado PACE que persiste en sus estudios</i>	
	Al finalizar el 3° semestre (marzo-agosto)		
			<i>OE 1.5. Analizar aquellos factores (del contexto académico y de los factores personales) asociados a los fenómenos de abandono y persistencia en los tres primeros semestres de la carrera</i>

5.4.1.1 Definición de dimensiones, variables y categorías

La fase I de esta investigación responde a una metodología descriptiva y comparativa, de carácter cuantitativo donde los datos analizados provienen de la base de datos que ha construido el PAIEP. Esta recoge diversos datos que permiten la identificación del estudiante de la cohorte 2016, variables

sociodemográficas y de contexto personal, familiar y académico previo, así como los registros académicos del 1º, 2º y 3º semestre y la asistencia a los servicios de nivelación y acompañamiento académico que gestiona el PAIEP.

En el análisis de la base de datos se ha pretendido estudiar las características de entrada del estudiante PACE y cómo son los resultados académicos correspondientes a los primeros tres semestres de universidad de este colectivo. Asimismo, identificar la tipología de estudiantes PACE que persiste y aquellos factores asociados a este fenómeno. En definitiva, conocer la trayectoria académica de los y las estudiantes que ingresan por vía PACE y su persistencia tras los tres primeros semestres universitarios.

Como se ha mencionado en el capítulo 3 la finalidad del programa PACE es contribuir a la equidad del sistema universitario, lo cual se concreta con: 1) permitir el acceso a la universidad de estudiantes de contextos vulnerables con excelentes trayectorias académicas en secundaria y que sin este programa no podrían cursar estudios universitarios, y 2) asegurar la permanencia y titulación del estudiante que ingresan por el programa PACE.

Respecto a esto, el análisis de la información ha permitido identificar el perfil del estudiante que ingresan por PACE y compararlo con el perfil del resto de estudiantes. Si estos dos perfiles resultan diferentes entre ellos podría interpretarse como evidencia favorable sobre el cumplimiento de lo planteado por el programa, o sea, que gracias al PACE accedan a la universidad estudiantes con excelentes trayectorias académicas y egresados de las escuelas más vulnerables del país. Respecto al segundo punto, se ha comparado el rendimiento y la persistencia del colectivo PACE con el de sus pares para identificar si existen diferencias entre colectivos y si es que los hubiera conocer qué factores intervienen.

Las variables seleccionadas para el análisis se encuentran en concordancia a los factores que la literatura señala como los más relevantes en la comprensión del fenómeno de estudio: la transición a la universidad y sus resultados (persistencia y abandono). En la Tabla 19 se recogen las dimensiones y variables seleccionadas para la etapa 1 -momento 1- de la fase I de esta investigación.

Tabla 19 Estructura de las dimensiones y variables del Momento 1: perfil de entrada

DIMENSIÓN	VARIABLE	DESCRIPCIÓN
Background personal	Género	Género estudiante
	Fecha de nacimiento	Edad
	Nacionalidad	Lugar de nacimiento
	Primera generación en la universidad	Primera generación en cursar estudios universitarios
Background familiar	Nivel educativo padre	Nivel formativo
	Nivel educativo madre	Nivel formativo
	Nivel socioeconómico	Capital económico (agrupado en quintiles ⁵⁵)
Background académico previo	Vía de ingreso	Formas de ingreso al grado
	Tipo de establecimiento de procedencia	Educación impartida (Técnico profesional o Científico-Humanista)
	Dependencia del establecimiento	D. Privada, D. Subvencionada o D. Municipal
	Notas enseñanza media	Promedio de las calificaciones obtenidas durante la Enseñanza Media ⁵⁶
	Puntaje notas NEM	Transformación de las notas de enseñanza media a puntaje
	Top 10% puntaje	Sí o No pertenece al 10% mejor de su promoción de egreso
	Ranking de notas	Puntaje obtenido debido a las calificaciones obtenidas en Enseñanza Media comparadas con el rendimiento colegio
	PSU lenguaje	Puntaje obtenido en prueba de lenguaje
	PSU matemáticas	Puntaje obtenido en prueba de matemática
	PSU historia	Puntaje obtenido en prueba de historia
PSU ciencias	Puntaje obtenido en prueba de ciencias	

Como se observa en la Tabla 19 las dimensiones con las que trabajaremos en el momento 1 son tres: background personal, familiar y académico previo. La primera dimensión recoge las características personales de los y las estudiantes como el género, la edad, nacionalidad y si son primera generación que asisten a la universidad. Por su parte, la dimensión background familiar incluye información sobre

⁵⁵ Los quintiles son la medida socio económica oficial para calificar a la población chilena de acuerdo con sus ingresos. Dicho de otra forma, el total de dinero que aporta el o los sostenedores del hogar dividido por el número de miembros de este (ingreso per cápita familiar).

⁵⁶ La escolaridad en Chile se divide en Educación Parvularia (desde los 2 a los 5 años), Educación Básica (desde los 6 a los 13 años) y Educación Media (desde los 13 a los 18). De estos niveles solo serán obligatorios los dos últimos, sin embargo, el último nivel de la Educación Parvularia, el Kinder, será requisito y obligatorio para ingresar a Educación Básica.

la formación académica de los progenitores y sobre su nivel socioeconómico. Finalmente, el background académico previo entrega información sobre la formación de los y las estudiantes como las características de los establecimientos educativos de procedencia, sus calificaciones durante esta etapa y los resultados de las pruebas rendidas para el ingreso a la universidad.

El segundo grupo de dimensiones y variables seleccionadas para la etapa 2 -momento 1, 2 y 3- de la fase I, consideran aquellas que permiten hacer un seguimiento académico de la transición de los y las estudiantes. Es así como se utiliza el registro académico de la cohorte de estudio. Las dimensiones que conforman esta etapa son tres: seguimiento y rendimiento académico, trayectoria académica e implicancia en los programas de soporte. La primera dimensión incluye tres sub-dimensiones con las que se busca realizar un seguimiento del rendimiento de las y los estudiantes durante los primeros tres semestres académicos. Las sub-dimensiones están conformadas por las asignaturas inscritas, la cantidad de asignaturas aprobadas, reprobadas, la tasa de aprobación y las notas medias. La segunda dimensión es el registro de la permanencia del 1º, 2º y 3º semestre. Finalmente, la última dimensión considerada variables vinculadas con los apoyos institucionales que brinda el PAIEP por medio de los servicios de nivelación académicos y acompañamiento. Específicamente, la asistencia a tutorías, talleres y asesorías. En la Tabla 20 se recogen las dimensiones, sub-dimensiones y variables seleccionadas para el momento 2 de la fase I de esta investigación.

Tabla 20 Estructura de las dimensiones y variables de la etapa 2: seguimiento académico

DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN	VARIABLE	DESCRIPCIÓN
Seguimiento y rendimiento académico	Rendimiento 1er semestre	Asignaturas inscritas 1er semestre 2016	Número de cursos inscritos
		Asignaturas aprobadas el 1er semestre 2016	Número de asignaturas aprobadas
		Asignaturas reprobadas el 1er semestre 2016	Número de asignaturas reprobadas
		Notas asignaturas 1er semestre 2016	Nota media del 1º semestre
		Tasa de éxito 1er semestre	Cursos aprobados/Cursos inscritos
	Rendimiento 2do semestre	Asignaturas inscritas 2º semestre 2016	Número de cursos inscritos
		Asignaturas aprobadas el 1er semestre 2016	Número de asignaturas aprobadas
		Asignaturas reprobadas el 1er semestre 2016	Número de asignaturas reprobadas
		Notas asignaturas 2º semestre 2016	Nota media del 2º semestre
		Tasa de éxito 2º semestre	Cursos aprobados/Cursos inscritos
	Rendimiento 3er semestre	Asignaturas inscritas 1er semestre 2017	Número de cursos inscritos
		Asignaturas aprobadas el 1er semestre 2017	Número de asignaturas aprobadas
		Asignaturas reprobadas el 1er semestre 2017	Número de asignaturas reprobadas
		Notas asignaturas 1er semestre 2017	Nota media del 1º semestre
		Tasa de éxito 1er semestre	Cursos aprobados/Cursos inscritos
Trayectoria académica		Persistencia 1º semestre 2016	Persiste o no persiste en la carrera
		Persistencia 2º semestre 2016	Persiste o no persiste en la carrera
		Persistencia 3º semestre 2017	Persiste o no persiste en la carrera
Implicación en los programas de soporte	Asistencia tutorías, asesorías y talleres 1er semestre	Asistencia tutorías 1er semestre 2016	Número de asistencias a tutorías
		Asistencia asesorías 1er semestre 2016	Número de asistencias a asesorías
		Asistencia talleres 1er semestre 2016	Número de asistencias a talleres
	Asistencia tutorías, asesorías y talleres 2do semestre	Asistencia tutorías 2do semestre 2016	Número de asistencias a tutorías
		Asistencia asesorías 2do semestre 2016	Número de asistencias a asesorías
		Asistencia a talleres 2do semestre 2016	Número de asistencias a talleres
	Asistencia tutorías, asesorías y talleres 3er semestre	Asistencia tutorías 3er semestre 2017	Número de asistencias a tutorías
		Asistencia asesorías 3er semestre 2017	Número de asistencias a asesorías
		Asistencia talleres 3er semestre 2017	Número de asistencias a talleres

Si bien el PAIEP ha facilitado la base de datos con los expedientes académicos de la cohorte de estudio 2016, su naturaleza es ser un registro de la cantidad de cursos inscritos en los semestres y de las calificaciones, por lo que no están diseñados para realizar investigaciones sobre rendimiento académico. Esto obliga a la investigadora a generar nuevas variables que permitan analizar los datos para lograr los objetivos propuestos. Es así como a partir de los datos facilitados se han generado dos variables, una vinculada a los indicadores de rendimiento (Tabla 21) y otra respecto al tipo de trayectoria del estudiante (Tabla 22):

Tabla 21 Variable creada dentro de indicadores de rendimiento

Variable tasa de éxito	
Tasa de éxito	$(\sum \text{ asignaturas aprobadas} / \sum \text{ asignaturas inscritas}) * 100$

Tabla 22 Variable creada tipo de trayectoria

Variable tipo de trayectoria	
Abandono prematuro o inicial	Abandono al finalizar el 1° semestre académico año 2016
Abandono posterior o intermedio	Abandono al finalizar el 3° semestre académico año 2017*
Trayectoria de éxito	Persistencia al finalizar el 3° semestre académico año 2017

Nota (*) el 3° semestre corresponde al 1° semestre del año académico 2017

En la Tabla 23 y 24, se presenta un resumen de las dimensiones, variables y categorías de la base de datos. En total la matriz final tiene un total de 47 variables (considerando las recodificaciones) sobre los datos de identificación (Background personal y familiar), los datos académicos (Background académico previo), de rendimiento académico y seguimiento durante los primeros tres semestres en la universidad y la asistencia a los servicios de nivelación académicos y acompañamientos brindados por el PIEP.

Tabla 23 Resumen de dimensiones, variables y categorías de la base de datos analizados en la etapa 1 de la fase I

DIMENSIÓN	VARIABLE	CATEGORÍAS
Background personal	Género	1. Hombre 2. Mujer
	Fecha de nacimiento	Edad
	Área de conocimiento	1. Ciencias Naturales 2. Ingeniería y Tecnología 3. Ciencias Médicas y de la Salud 4. Ciencias Agrícolas 5. Ciencias Sociales 6. Humanidades 7. Bachillerato
	Nacionalidad	1. Chileno 2. Extranjero
	Primera generación en la universidad	1. Sí soy primera generación en cursar estudios universitarios 2. Sí soy primera generación en cursar estudios universitarios
Background familiar	Nivel educativo padre	1. Sin estudios 2. Estudios primarios incompletos 3. Estudios primarios completos 4. Estudios secundarios completos 5. Estudios I.P. o C.F.T. 6. Estudios universitarios 7. Otros
	Nivel educativo madre	1. Sin estudios 2. Estudios primarios incompletos 3. Estudios primarios completos 4. Estudios secundarios completos 5. Estudios I.P. o C.F.T. 6. Estudios universitarios 7. Otros
	Nivel socioeconómico	1. 1° quintil (de 0 a \$74.969) 2. 2° quintil (de \$74.970 a \$125.558) 3. 3° quintil (de \$125.559 a \$193.104) 4. 4° quintil (de \$193.105 a \$353.743) 5. 5° quintil (de \$352.744 y no tiene límite)
Background académico previo	Vía de ingreso	1. PACE 2. no PACE
	Tipo de establecimiento de procedencia	1. Técnico profesional 2. Científico-Humanista
	Dependencia del establecimiento	1. D. Privada 2. D. Subvencionada 3. D. Municipal
	Notas enseñanza media	Nota promedio de las asignaturas de Enseñanza Media
	Puntaje notas NEM	Notas de enseñanza media transformada a puntaje
	Top 10% puntaje	1. Sí pertenece al 10% mejor de su promoción de egreso 2. No pertenece al 10% mejor de su promoción de egreso
	Ranking de notas	Puntaje obtenido debido a las calificaciones obtenidas en Enseñanza Media comparadas con el rendimiento colegio
	PSU lenguaje	Puntaje obtenido en prueba de lenguaje
	PSU matemáticas	Puntaje obtenido en prueba de matemática
	PSU historia	Puntaje obtenido en prueba de historia
PSU ciencias	Puntaje obtenido en prueba de ciencias	

Tabla 24 Resumen de dimensiones, variables y categorías de la base de datos analizados en la etapa 2 de la fase I

DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN	VARIABLE	CATEGORÍA
Seguimiento y rendimiento académico	Seguimiento y rendimiento 1er semestre	Asignaturas inscritas 1er semestre	1. De 1 a 5 2. Más de 5
		Asignaturas aprobadas el 1er semestre	1. De 1 a 5 2. Más de 5
		Asignaturas reprobadas el 1er semestre	1. De 1 a 5 2. Más de 5
		Notas asignaturas 1er semestre	Nota media del 1er semestre de todas las asignaturas
		Tasa de éxito 1er semestre	Asignaturas aprobadas 1er semestre/asignaturas inscritas 1er semestre
	Seguimiento y rendimiento 2do semestre	Asignaturas inscritas 2do semestre	1. De 1 a 5 2. Más de 5
		Asignaturas aprobadas el 2do semestre	1. De 1 a 5 2. Más de 5
		Asignaturas reprobadas el 2do semestre	1. De 1 a 5 2. Más de 5
		Notas asignaturas 2do semestre	Nota media del 2er semestre de todas las asignaturas
		Tasa de éxito 1er año	Asignaturas aprobadas 2er semestre/asignaturas inscritas 2er semestre
Seguimiento y rendimiento 3er semestre	Asignaturas inscritas el 3er semestre 2017	1. De 1 a 5 2. Más de 5	
	Asignaturas aprobadas el 3er semestre 2017	1. De 1 a 5 2. Más de 5	
	Asignaturas reprobadas el 3er semestre 2017	1. De 1 a 5 2. Más de 5	
	Notas asignaturas 3er semestre 2017	Nota media del 1º semestre de todas las asignaturas	
	Tasa de éxito 3er semestre 2017	Asignaturas aprobados 3er semestre 2017/ asignaturas inscritas 3er semestre 2017	
Trayectoria académica	Persistencia 1º semestre 2016	1. Ha persistido el 1er semestre académico (hay notas durante al finalizar el 1er semestre académico) 2. No ha persistido (no presenta notas al finalizar el 1er semestre académico)	
	Persistencia 2º semestre 2016	1. Ha persistido el 2do semestre académico (hay notas durante al finalizar el 2do semestre académico) 2. No ha persistido (no presenta notas al finalizar el 2do semestre académico)	

	Persistencia 3° semestre 2017	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ha persistido el 3er semestre académico (hay notas durante al finalizar el 3er semestre académico) 2. No ha persistido (no presenta notas al finalizar el 3er semestre académico)
	Tipo de trayectoria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Abandono prematuro o inicial (abandona al término del 1° semestre) 2. Abandono posterior o intermedio (abandona al término del 2° semestre) 3. Trayectoria de éxito (persistencia al final del 3° semestre)
Implicación en los programas de soporte	Asistencia tutorías 1er semestre 2016	Media asistencia a tutorías 1er semestre 2016
	Asistencia tutorías 2do semestre 2016	Media asistencia a tutorías 2do semestre 2016
	Asistencia tutorías 3er semestre 2017	Media asistencia a tutorías 3er semestre 2017
	Asistencia asesorías 1er semestre 2016	Media asistencia a asesorías 1er semestre 2016
	Asistencia asesorías 2do semestre 2016	Media asistencia a asesorías 2do semestre 2016
	Asistencia asesorías 3er semestre 2017	Media asistencia a asesorías 3er semestre 2017
	Asistencia talleres 1er semestre 2016	Media asistencia a asesorías 1er semestre 2016
	Asistencia a talleres 2do semestre 2016	Media asistencia a asesorías 2do semestre 2016
	Asistencia talleres 3er semestre 2017	Media asistencia a talleres 3er semestre 2017

5.4.2 Población y muestra de la investigación

La población objeto de estudio para la Fase I ha sido de 3.886 estudiantes de grado que accedieron a la USACH en el curso 2016. Estos estudiantes de nuevo ingreso pertenecen a una de las 66 carreras de las 9 facultades (Ingeniería, bachillerato, economía, ciencias médicas, humanidades, tecnología, química y Biología, ciencias, arquitectura) de la universidad.

Como se ha mencionado con anterioridad uno de los motivos para seleccionar la cohorte 2016 se debe a que esta es la primera generación que ingresa por vía PACE al sistema de ES chileno. Si bien este ha sido uno de los motivos de la elección de esta cohorte no es el único. A continuación, se mencionan las razones de elección de la cohorte y de esta universidad en particular.

- 1) **Primera generación que ingresa a la Educación Superior por medio vía de acceso PACE:** el año 2014 se inicia la fase piloto del PACE y participan 5 universidades (Universidad de Antofagasta, Universidad Católica del Norte, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Santiago de Chile y Universidad Católica de Temuco). Dichas universidades acompañaron a 69 colegios de seis comunas de Chile durante el 2014 y 2015, preparando académicamente a los y las estudiantes durante tercero y cuarto año medio (2 últimos años de secundaria). Luego del proceso de selección el año 2016 ingresa la primera generación PACE a la ES. Cabe recordar que dicha generación pudo postular y acceder por vía PACE solo a las universidades del piloto.
- 2) **Universidad de Santiago de Chile, pionera en programas y accesos inclusivos para estudiantes con excelencia académica provenientes de contextos vulnerables:** La USACH tiene una trayectoria de 25 años articulando diversas acciones a favor de la inclusión a nivel institucional y nacional, entre ellas destaca el origen del PACE. Considerando dicho recorrido se ha optado por la cohorte que ingresa a esta universidad.
- 3) **Importante peso de la matrícula PACE 2016 respecto a las otras universidades:** En el proceso de admisión 2016 ingresa la primera generación PACE. 953 estudiantes se encontraban habilitados por el Ministerio de Educación para participar del proceso de admisión 2016, no

obstante, solo 702 estudiantes postularon a los cupos ofertados. 651 estudiantes fueron seleccionados y, finalmente, 467 se matricularon en una de las cinco universidades que participaron del piloto (DEMRE, 2016; MINEDUC, 2016). De estos 126 lo hicieron en la USACH, representando el 26,3% de esa cohorte.

- 4) **Haber transcurrido tiempo suficiente para hacer seguimiento al estudiantado e identificar sus trayectorias académicas:** En primer lugar, habiendo pasado 4 años desde que ingresaron los estudiantes PACE se puede hacer un seguimiento durante los dos primeros años de carrera y, en segundo, esta cantidad de años facilita la identificación de las trayectorias de los y las estudiantes.

Por otra parte, se hace indispensable señalar algunas consideraciones sobre la cohorte que la hacen poseer características particulares:

- En primer lugar, el estudiante que ingresa el año 2016 por vía PACE a la USACH, ha participado de la fase piloto del programa que comenzó cuando se encontraban en 3° de enseñanza secundaria.
- En segundo lugar, los liceos que participaron del piloto durante el 2014 eran establecimientos educacionales que en su mayoría contaba previamente con otras iniciativas de equidad coordinadas por las mismas universidades, por lo cual el estudiantado estaba en conocimiento de iniciativas similares. Específicamente, contaban con el programa propedéutico (ver capítulo 3 para más información de los programas).

En la Tabla 25 se muestra el seguimiento del estudiante que ingresaron por vía PACE el año 2016 a la USACH y los diferentes niveles poblacionales y muestrales del estudio dependiendo del momento de estudio.

Tabla 25 Muestra del estudio en los diferentes momentos

		Etapa 1		Etapa 2	
		Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4
		Ingreso año 2016 (marzo)	Matricula 1° semestre 2016	Matricula 2° semestre 2016	Matricula 3° semestre 2017
TOTAL COHORTE N= 3.866	PACE N=126	126	126	83 (65,9%)	74 (89%)
	No PACE N= 3.740	3.740	3.740	3.264 (87,3%)	2.985 (91%)

5.4.3 Técnicas de análisis y tratamiento de los datos

Primeramente, se procedió a la revisión de la base de datos entregada por el PAIEP con la finalidad de realizar un control de la calidad de los datos presentes en la matriz. Luego de la verificación de los datos aportados, se efectuó la recodificación y creación de nuevas variables que aporten a la investigación y permitan el logro de los objetivos planteados.

Realizado los pasos anteriores, se realizó el tratamiento y análisis de los datos. Para esto se ha utilizado el programa informático Statistical Package for Social Science (SPSS) en su versión 18.0. Una vez introducidos los datos en el programa, se han realizado los siguientes análisis: descriptivos univariante, inferencial y multivariante.

En primer lugar, se ha ejecutado un análisis descriptivo univariante para cada una de las variables, respetando la naturaleza de estas. Dichos análisis han permitido la descripción del perfil del estudiante PACE y No PACE en el momento 1 de esta fase. Asimismo, los resultados de las frecuencias de las

variables de rendimiento académica e implicación en los servicios de apoyo otorgados por el PAIEP de los dos grupos, que forman parte del momento 2 de esta fase.

En relación con las variables cuantitativas se ha estudiado el ajuste de la distribución de la Ley Normal con el propósito de confirmar uno de los requisitos indispensables para la aplicación de pruebas paramétricas y no paramétricas. Para esta finalidad se ha utilizado la prueba específica de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov que detecta diferencias entre la distribución empírica observada con la distribución normal teórica (Torrado, 2012).

En segundo lugar, se han utilizado técnicas que permitan relacionar o comparar la información de varias variables con la finalidad de hallar diferencias significativas entre grupos y variables. Para esto se ha utilizado estadística descriptiva bivalente o inferencial y, según la naturaleza de cada variable, se ha determinado las pruebas estadísticas más apropiadas. De este modo, se han utilizado las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney, para dos muestras independientes, y H de Kruskal Wallis para más de dos muestras independientes. Para las variables categóricas se ha utilizado la prueba de contraste no paramétrica Chi-cuadrado y de contraste de medias para las cuantitativas.

Estos análisis han permitido identificar si hay o no significatividad en las variables que componen el background personal, background familiar y background académico entre los estudiantes PACE y No PACE y, también, entre los perfiles por área de conocimiento del estudiante PACE. En el momento 2 de esta fase, el análisis inferencial ha permitido hallar diferencias significativas en las variables de rendimiento académico e implicancia en los servicios de apoyo, así como en las variables que inciden en el tipo de trayectorias de los estudiantes PACE y No PACE.

Finalmente, se ha aplicado la prueba árbol de decisión como técnica de minería de datos (Data Mining) predictiva *ad hoc*. La finalidad de este análisis multivariante es analizar la incidencia de las diversas variables en la continuidad de los estudios en el colectivo objeto de esta investigación.

5.5 Fase II

Este apartado presenta la segunda fase empírica de la investigación de corte cualitativo. Esta fase es posterior a la fase I y es independiente de la anterior. Esta fase consta de 1 etapa que tiene por objetivo

profundizar, a través de entrevistas biográficas-narrativas, en las experiencias de transición del estudiante que ingresan por vía PACE e indagar en los elementos que han incidido en la construcción de las trayectorias de persistencia y abandono. Asimismo, se ahonda en la situación actual de este colectivo y examina como en sus expectativas a futuro.

5.5.1 Estrategias de recogida de información: la entrevista biográfica-narrativa

Tal como se ha mencionado en la fundamentación metodológica (5.3), mayoritariamente, las investigaciones sobre los procesos de transición a la universidad han sido de corte cuantitativo y, minoritarias, aquellas con enfoques cualitativos. No obstante, este último tiempo se ha optado por una mirada metodológica complementaria entre lo cuantitativo y cualitativo con la finalidad de comprender el fenómeno en toda su complejidad (Figuera y Torrado, 2015a). La relevancia de realizar un acercamiento sistémico en las investigaciones sobre las trayectorias universitarias ha llevado a investigadores a aproximarse a enfoques cualitativos (Romero-Rodríguez et al., 2017; Figuera y Romero-Rodríguez et al., 2019) y, las tendencias actuales en esta área incluyen acercamientos fenomenológicos con la finalidad de comprender cómo construye cada estudiante esta etapa vital en el presente (Freixa y Llanes, 2019; Figuera y Romero-Rodríguez, 2019).

En este contexto, el objetivo de esta fase es profundizar en las experiencias de transición del estudiante que ingresan por vía PACE para comprender qué le sucede en su recorrido por la universidad. Asimismo, a partir de sus experiencias subjetivas indagar en los elementos que han incidido en la construcción de las trayectorias de persistencia y abandono. En esta fase, aspiramos a revalorizar al estudiante como protagonista y sujeto activo de la construcción y atribución de significado de la experiencia vivida a través de la narración de la propia historia vital (Bernal y Cárdenas, 2009).

En esta etapa nos interesa la comprensión del fenómeno desde la visión del actor quien construye su experiencia y le otorga significado por medio del lenguaje. Al evocar un suceso de la vida comunicamos recuerdos expresados narrativamente cuyo objeto es dar sentido y significado a lo experimentado. Recapitular las experiencias a través de la narración nos transporta a los hechos rememorados, permitiendo ver el incidente narrado desde la perspectiva del hablante (Alheit, 2012). Asimismo, la narrativa provoca un ordenamiento secuencial de los eventos que configura una trama de los acontecimientos de la historia de vida (Appel, 2005).

En este sentido, la historia de vida permite al narrador, a través del relato, la reconstrucción en retrospectiva individual y profunda de los acontecimientos que vivió en función de la interpretación de aquello que considera significativo (Chárriez, 2012). A partir de la historia de vida, los relatos expresan significados provenientes de las experiencias personales situadas culturalmente que reflejan el mundo social y las relaciones que en ella se dan. De este modo, dar voz al estudiante PACE por medio de narrativas personales permite un acercamiento máximo a los hechos realmente experimentados (Appel, 2005) y su relato se convierte en una pieza clave en la investigación. Los significados construidos por los y las estudiantes PACE sobre cómo viven el proceso de transición y configuran su trayectoria universitaria son fuente valiosa para generar conocimiento y otorga la posibilidad de comprender mejor el fenómeno de estudio situado en el contexto histórico-geográfico.

Las historias de vida fluctúan entre el pasado, presente y futuro a partir de la reconstrucción discursiva de relatos inscritos en contextos sociales y tiempos específicos. Por esto adquieren valor los recuerdos, opiniones, creencias, percepciones, expectativas y deseos personales de este grupo sobre los sentidos dados a sus vivencias. La finalidad, entonces, es hallar un conocimiento experiencial a partir expresión de los significados que el protagonista atribuye desde sus subjetividades a sus experiencias de vida.

Los instrumentos de recogida de información en la investigación narrativa pueden ser variados, en este estudio la principal fuente ha sido la entrevista. La entrevista de investigación, en términos generales, es una técnica de larga data y ampliamente utilizada en las Ciencias Sociales por ser de gran utilidad en la producción de conocimiento. Además, es un método eficaz cuando se quiere obtener información más completa y profunda del fenómeno estudiado (Díaz-Bravo et al., 2013).

Si bien existen varias definiciones de la entrevista fruto de la diversidad de enfoques, Fàbregues et al. (2016) concuerdan en que en el campo de la investigación social la entrevista “consiste en un intercambio oral entre dos o más personas con el propósito de alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio, desde la perspectiva de la/s persona/s entrevistada/s” (p.101). De este modo, la función de la entrevista es recoger información de un/a participante sobre un determinado objeto de estudio a partir de su interpretación de la realidad.

Esta técnica se caracteriza por ser una forma específica de conversación con un propósito determinado, donde se construye conocimiento por medio de la interacción entre un entrevistador y un/una entrevistado/a (Kvale, 2011). Esta interacción cara a cara, íntima, coloquial, flexible y abierto, permite

un intercambio de información sobre acontecimientos vividos y de los aspectos subjetivos (creencias, valores, actitudes, sentimientos y opiniones) que construyen las personas entrevistadas de la situación que se está estudiando (Massot et al., 2009). Por medio de la entrevista, se aborda las dimensiones cognitivas, emocionales y conductual de las personas que participan de ellas.

Para Kvale (2011) la entrevista “es un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden el mundo. Proporcionan un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones” (p. 20). Nos brinda información desde la perspectiva interna de las personas, permitiendo comprender fenómenos y procesos complejos como motivaciones, decisiones entre otras experiencias vitales del entrevistado.

Por medio de la conversación se efectúa un intercambio de ideas y significados, se explora de forma exhaustiva las diversas realidades, experiencias y percepciones que tienen las personas de lo vivido. En definitiva, la entrevista propicia un espacio para la reflexión que permite el surgimiento de nuevas construcciones de significado. Es por lo que, en el marco de esta tesis, la entrevista provee un contexto favorable para que el estudiante organice, construya y otorgue significado a su experiencia universitaria (Freixa y Llanes, 2019).

Como una de las principales técnicas de la investigación cualitativa, la entrevista designa una variedad heterogénea de entrevistas y puede adoptar una serie interminable de formas (Ruiz, 2007). Algunos autores coinciden en contemplar los criterios de estructura, diseño, participantes y momento de realización para clasificar los tipos de entrevistas (Massot et al., 2009; Hernández et al., 2010). De este modo, conforme el grado de organización de las preguntas y su flexibilidad existen entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y no estructuradas, también dependiendo de cuántas personas se entreviste en el momento, habrá entrevistas grupales e individuales. Por otro lado, según el momento en que se realicen puede haber entrevistas iniciales, de seguimiento y finales. En definitiva, la elección del tipo de entrevista y sus características estará dado por los objetivos de investigación.

Concretamente, para el logro de esta etapa de la tesis se ha optado como estrategia de recogida de datos por la **entrevista biográfica-narrativa** ya que este instrumento permite la construcción del relato sobre la experiencia particular y acotada de lo que se desea investigar, pero también admite la amplitud de la experiencia de vida del estudiante. En el contexto de esta tesis nos centramos en los

acontecimientos vinculados con la transición universitaria y la trayectoria del estudiante PACE. Es decir, ahondar desde el presente en las vivencias que ha enfrentado este colectivo y que considera significativas de narrar.

La entrevista biográfica-narrativa es un acto comunicativo amigable donde a partir de la interacción dialógica entre entrevistador/a y entrevistado/a, el o la protagonista evoca recuerdos de acontecimientos de su vida y los organiza en una narración con sentido. El que narra elabora versiones variadas de sus recuerdos incorporando u omitiendo otros episodios o información relacionada con el incidente principal. Para esto el entrevistador debe estimular al protagonista de los acontecimientos para que este transmita sus vivencias por medio de relatos que sean claros, cronológicamente congruentes y en el que se detallen referencias a otras personas, situaciones, ambientes y lugares en los que suceden los episodios biográficos (Díaz, 2022).

Esta estrategia posibilita, por medio de la interacción dialógica, generar nuevos saberes a partir del discurso de los actores que protagonizan la transición universitaria. En definitiva, es una fuente valiosa para comprender las trayectorias universitarias de este grupo.

5.5.2 Planificación y elaboración de la entrevista biográfico-narrativa

Para la etapa 1 de esta fase se ha construido la entrevista biográfica-narrativa. Esta se ha estructurado a partir del orden cronológico de la experiencia del estudiante PACE y los hitos esenciales de sus trayectorias educativas. A partir de la narración, la entrevista tiene la intención de reflexionar en profundidad sobre los momentos más significativos que configuran las trayectorias del estudiante PACE y su vivencia. Por esto, la estructura de la entrevista sigue el recorrido del ciclo vital de estos informantes: trayectoria académica previa, el PACE y proceso de inducción, el trayecto universitario y la perspectiva del programa PACE.

La construcción de la entrevista basada en el orden cronológico de la experiencia del estudiante y de los momentos significativos de su trayectoria educativa ha sido utilizado en otras investigaciones que han servido de base para este estudio (Dorio, 2017; Freixa y Llanes, 2019; Vergara, et al. 2018).

Paralelamente, nos hemos basado en investigaciones sobre trayectoria y transición a la universidad que proponen elementos claves a considerar. Una de las líneas más significativas ha sido la propuesta por el grupo de investigación TRALS, quienes han ido desarrollando un modelo explicativo y predictivo de la transición universitaria.

La temporalidad de las dimensiones abarca un espacio-tiempo amplio debido a que la transición y construcción de la trayectoria universitaria se encuentra inmerso en un periodo extenso que forma parte de la trayectoria educativa del estudiante y que es importante conocer para comprender la complejidad del proceso. Igualmente, abarcando una temporalidad mayor podemos profundizar en el impacto que ha tenido el programa PACE tanto en la vida de los involucrados como en sus trayectos.

Cada etapa considera subdimensiones que han guiado la formulación de las preguntas. La trayectoria académica previa incluye el perfil del estudiante PACE y la relación con la institución y sus agentes. El PACE y el proceso de inducción profundiza en el impacto del programa y el proceso de inducción en la vida de los y las estudiantes. La transición a la universidad contempla el proceso de toma de decisiones sobre la titulación escogida, el primer año académico, las trayectorias de persistencia y abandono y las expectativas de futuro. Finalmente, la perspectiva del programa PACE trata de reflexionar sobre la valoración del programa PACE. En la Tabla 26 se recogen las dimensiones y subdimensiones de la etapa 3 de la fase II de esta investigación.

Tabla 26 Dimensiones y subdimensiones de la entrevista

Dimensiones	Subdimensiones
Trayectoria académica previa	Perfil estudiante PACE
	Relación con institución y sus agentes
El PACE y proceso de inducción	Conocimiento del programa
	El proceso de inducción
	Proceso de toma de decisión
La transición a la universidad	Primer año académico
	Las trayectorias de continuidad: valoración y expectativas
	Las trayectorias de abandono: experiencias y perspectiva
Perspectiva del programa PACE	Impacto del programa
	Elementos de mejora

Las preguntas se han confeccionado con la finalidad de desarrollar una conversación que sumerja al entrevistado en los hitos relevantes de la trayectoria universitaria y, al mismo tiempo, dando espacio a diversos temas que puedan emerger en la narración. El diseño de la entrevista fue construido a partir de una serie de preguntas que incitan al informante a evocar recuerdos, vivencias, experiencias y emociones de su tránsito secundaria-universidad y su trayecto universitario.

Tabla 27 Objetivos, temáticas y preguntas del guion de entrevista estudiantes PACE-USACH que persisten y abandonan sus estudios

Dimensión	Subdimensión	Pregunta de apoyo
Trayectoria académica previa	Perfil estudiante PACE	1. Cuéntame, ¿qué recuerdos tienes de tu tiempo como estudiante de secundaria?, ¿cómo fue tu etapa escolar?
	Relación con institución y sus agentes	2. Cuéntame, ¿cómo era la relación con tus compañeros y profesores?
El PACE y proceso de inducción	Conocimiento del programa	3. Ahora, ¿cómo te enteraste del programa PACE?, ¿quién te informó?, ¿cómo recuerdas el momento?, ¿qué sucedió?
	El proceso de inducción	4. Podrías recordar cómo fue el proceso de inducción, cuéntame, ¿qué cosas destacas del momento?
La transición a la universidad	Proceso de toma de decisión	5. ¿cómo recuerdas el momento en que tomaste la decisión de ingresar a la universidad?, ¿cómo fue?, ¿qué otras alternativas tenías?
	Primer año académico	6. ¿cómo recuerdas los primeros días y semanas en la universidad?, ¿cuál es el primer recuerdo que se te viene a la mente de esos primeros días? 7. Piensa en el primer año de universidad ¿cómo te viste?, ¿qué elementos fueron importantes durante ese primer año? Durante ese año ¿te planteaste o pensaste en abandonar en algún momento?
	Trayectoria de continuidad: valoración y expectativas	8. Cuéntanos, ¿qué cosas consideras que han sido las más difíciles de tus años en la universidad?, ¿y lo qué menos te ha costado? ¿por qué? Y durante este proceso, ¿te has planteado o has pensado en abandonar en algún momento? Y ¿cómo ves lo que se viene?
	Las trayectorias de abandono: experiencias y perspectivas	9. Cuéntanos, ¿cuándo y cómo te planteaste la decisión de abandonar?, ¿cómo viviste la decisión de abandonar? Y, cuéntanos, ¿qué motivos te llevaron a tomar la decisión de abandonar? Y ¿cómo ha sido tu vida posterior al abandono? Después de estos años ¿cómo te ves tú ahora? Y ¿qué crees tú que pasara a partir de ahora contigo?
Perspectiva del programa PACE	Impacto del programa	10. Con la experiencia que tú tienes ¿qué te aportó el programa?, ¿qué le recomendarías a los que organizan el programa?, y ¿a un estudiante que quisiera participar en este proyecto?, y ¿a un centro que participa?, Y ¿al programa en general?
	Elementos de mejora	

5.5.3 Validación de la entrevista

Respecto a los procedimientos de rigor científico, el criterio de validez ha sido muy discutido en la investigación cualitativa y aún no hay consenso sobre su conceptualización y posicionamiento entre las/os autores (Sisto, 2008; Sandín, 2000). No obstante, diversos autores manifiestan que en este tipo de investigación los criterios de validez son una demanda de responsabilidad a la investigación (Sisto, 2008).

Atendiendo a lo anterior, luego de elaborado el guion se realizaron dos procedimientos cuya intención es brindarle rigor científico a la segunda fase investigativa.

a) Revisión de jueces

El juicio de expertos es un procedimiento muy utilizado que consiste en una opinión informada de personas con trayectoria en un tema, que son reconocidos por otros investigadores como expertos cualificados. Siguiendo este procedimiento se han escogido a tres expertos cuyas trayectorias se vinculan a las temáticas abordadas en esta investigación (Tabla 28) y se les ha solicitado que revisen y den sus opiniones sobre el guion de la entrevista construida.

Tabla 28 Características y áreas de especialidad de los expertos

	Área de especialidad	Universidad	Procedencia
Experto 1	Métodos de investigación en educación	Universidad de Barcelona	Nacional
Experto 2	Orientación y técnica entrevista	Universidad de la Laguna	Nacional
Experto 3	Coordinadora ejecutiva programa PACE	Universidad de Valparaíso	Internacional

A cada experto se le envió un correo invitándolo a participar de la revisión del guion y se le adjunto un documento con la siguiente información:

- Antecedentes generales del proyecto de investigación en el que se enmarca la validación.
- Consideraciones sobre la realización de a entrevista.
- Descripción del grupo objetivo.
- Instrucciones para evaluar el guion de entrevista.
- Matriz de entrevista.
- Protocolo de aplicación de entrevistas.

Cada experto envió sus apreciaciones las que se presentan a continuación reunidas por ejes:

- **Respecto a la selección de informantes:** se aconseja incluir la categoría tipo de trayectoria: estudiantes que persisten y estudiantes que abandonan.
- **Respecto al guion:**
 - 1) *Evaluación de temáticas:* se sugiere cambiar la satisfacción académica incluida en el eje “trayectoria académica previa” por perfil académica.
 - 2) *Considerar agregar preguntas:* se sugiere agregar preguntas sobre motivos de abandono en la dimensión trayecto universitario para el estudiante que abandone sus estudios.
 - 3) *Redacción de preguntas:* las sugerencias van en la dirección de evitar aquellas preguntas que induzcan a una respuesta.
- **Respecto al protocolo:** incluir explicación sobre los objetivos de la entrevista y no solamente de la investigación.

Ahora bien, como instrumento de investigación cualitativo demanda procedimientos éticos que permitan su uso. A raíz de esto, luego de las modificaciones realizadas a partir de la revisión de expertos, se ha enviado el protocolo de confidencialidad a la comisión de bioética de la Universidad de Barcelona para su aceptación (anexo 1).

b) Por medio de la aplicación de un piloto

Analizadas las sugerencias realizadas por los expertos se procedió a las modificaciones. Con el guion definitivo se ejecutó un piloto de la entrevista que se realizó en mayo del año 2019 en la Universidad Católica del Maule, ubicada en la ciudad de Talca en el país de Chile. El pilotaje consistió en una entrevista individual de alrededor de 70 minutos a un joven chileno de 20 años estudiante de tercer año de la carrera de Kinesiología. En la Tabla 29 se detalla el perfil del informante.

Tabla 29 Características del participante del piloto

Edad	20 años
Sexo	Hombre
Colegio procedencia	Dependencia municipal. Polivalente.
Especialidad	Humanista
Universidad	Universidad Católica del Maule
Carrera	Kinesiología
Primera generación universidad	Sí
Residencia	Casa universitaria dependiente de la universidad

El piloto permitió valorar si las preguntas eran entendidas por el entrevistado, probar los tiempos de la entrevista y el método de registro de esta. También, contribuyó a la formación de la investigadora, explorar sus destrezas para realizar la entrevista y a familiarizarse con el procedimiento. Asimismo, se realizó una validación de las dimensiones y un primer sistema de categorización. A partir de esto, se realizaron los ajustes finales a las preguntas. La entrevista no fue incluida en la investigación.

5.5.4 Los participantes: criterios de selección, características y aplicación de la entrevista

El conjunto de informantes está constituido por personas que representan la diversidad de las características de la población que se estudia. Para esto se ha tenido en cuenta una serie de

atributos que ofrecen una variedad en cuanto a los perfiles de los y las estudiantes PACE. Estos atributos son: género, modalidad de colegio de procedencia, área de conocimiento de la carrera y tipo de trayectoria.

Para la selección de los y las informantes se contó con la participación del PAIEP de la USACH. Con dicha entidad se realizó un convenio, por ende, colaboró y acompañó a la investigadora durante esta fase de la investigación. Específicamente, se utilizaron dos procedimientos para la selección de los y las estudiantes participantes en esta etapa. En un primer momento, la técnica de *participantes voluntarios* y, luego, la estrategia *en cadena, por redes o "bola de nieve"*.

El proceso de contacto de la primera estrategia fue el que sigue:

1. El PAIEP envía un correo electrónico a toda la cohorte 2016 que ha ingresado por el programa PACE, invitándolos a participar de las entrevistas. El mensaje ha sido redactado por la investigadora y contextualiza brevemente la investigación, sus objetivos y los de la entrevista. Igualmente, se menciona la importancia que tendría para el estudio su participación. En el mensaje aparece el correo y teléfono de la investigadora.
2. El PAIEP, a partir del estudiantado que ha respondido a la invitación, genera una lista con los correos de contacto que es entregada a la investigadora para que esta se ponga en contacto con las y los participantes.
3. La investigadora aplica los criterios de selección y contacta al estudiante de la lista entregada para agendar la entrevista o responder algunas dudas. También, algunos participantes le han escrito al correo o llamado por teléfono directamente para participar.
4. Se decide hacer un segundo llamado y se envía nuevamente el mensaje, de modo que puedan participar la mayor cantidad de estudiantes.
5. Finalmente, se coordina el lugar, día y hora de cada entrevista. El lugar de los encuentros principalmente fue la USACH. En los casos que las y los participantes pidieron explícitamente que no fuera en la USACH, se escogió un lugar tranquilo y amigable.

La segunda estrategia, *en cadena, por redes o "bola de nieve"*, se utiliza principalmente porque la cantidad de entrevistados es insuficiente para la investigación. De este modo, a partir de las y los

entrevistados se consiguen más participantes. Finalmente, se seleccionaron 15 personas cuyo perfil se recoge en la Tabla 30.

Tabla 30 Perfil general de los y las participantes en base a los atributos escogidos para su elección

Variables Participante	Género	Modalidad establecimiento procedencia	Área de conocimiento	Tipo de trayectoria
E1	Mujer	Técnico-profesional	Ciencias Sociales	Persistencia
E2	Mujer	Técnico-profesional	Ciencias Sociales	Persistencia
E3	Mujer	Científico-Humanista	Ciencias Sociales	Persistencia
E4	Mujer	Técnico-profesional	Ciencias Sociales	Persistencia
E5	Mujer	Técnico-profesional	Humanidades	Persistencia
E6	Mujer	Técnico-profesional	Ciencias Sociales	Persistencia
E7	Hombre	Técnico-profesional	Ingeniería y Tecnología	Persistencia
E8	Hombre	Técnico-profesional	Ingeniería y Tecnología	Persistencia
E9	Mujer	Científico-Humanista	Ciencias Sociales	Persistencia
E10	Hombre	Técnico-profesional	Ingeniería y Tecnología	Persistencia
E11	Hombre	Técnico-profesional	Ciencias Médicas	Abandono
E12	Hombre	Científico-Humanista	Ciencias Sociales	Abandono
E13	Hombre	Técnico-profesional	Ingeniería y Tecnología	Abandono
E14	Mujer	Técnico-profesional	Ciencias Sociales	Abandono
E15	Hombre	Científico-Humanista	Ingeniería y Tecnología	Abandono

Como se ha mencionado previo a las entrevistas hubo un primer contacto por correo electrónico o teléfono con las y los participantes donde se aclararon dudas y se concretó el día y lugar de la

entrevista. Para el desarrollo de la entrevista se ha seguido un protocolo de aplicación con los siguientes puntos:

- Presentación a las y los informantes de quién soy y lo que hago.
- Informar sobre los objetivos de la investigación a las y los informantes y el contexto en el que se enmarca esta entrevista.
- Explicar a las y los informantes en qué consiste la entrevista, el propósito de esta y la importancia de su participación.
- Informar a las y los informantes sobre la confidencialidad de los datos. Insistir en el anonimato de la y el informante. Entregar carta de confidencialidad de datos que debe ser firmada por el o la informante.
- Responder las dudas de las y los participantes.
- Explicar que la entrevista será grabada y posteriormente transcrita. Pedir autorización para dicho procedimiento.
- Comenzar con la entrevista.
- Al finalizar la entrevista agradecer a las y los informantes la participación.

Además, de aplicar el protocolo se ha considerado una serie de recomendaciones y estrategias para la conducción de las entrevistas (Fàbregues et al. 2016; Hernández et al., 2010; Ruiz, 2007). Estas hacen referencia a la actitud del entrevistador, quien debe lograr un relato fluido, profundo, sincero e incluso emocional de la persona entrevistada. El entrevistador deberá:

- Establecer una relación comunicativa adecuada que facilite la creación de un clima apropiado y de confianza.
- Suscitar y mantener el interés y la atención por medio de la escucha activamente. Ser empático con el entrevistado para tener una interacción auténtica. No interrumpir, excepto en momentos precisos.
- Reducir las distancias que puedan crear diferencias (etarias, estatus, culturales).
- Uso de un lenguaje próximo al entrevistado, acorde y pertinente a la situación.

El trabajo de campo se realizó en la ciudad de Santiago de Chile entre los meses de abril y junio del año 2019. En el calendario académico chileno corresponde al primer semestre académico del año 2019. Las entrevistas al estudiantado se efectuaron mayoritariamente en las dependencias de la USACH, en lugares gratos y adecuados para el desarrollo de la conversación. En el caso del estudiantado que decide no realizar la entrevista en las dependencias de la universidad, se escogieron cafeterías cercanas a los puntos de encuentros que los participantes estipularon previamente. En ambos casos el momento de la entrevista se acompañó con bebidas y bollería para hacer más ameno y distendido el ambiente. La duración de las entrevistas fue de aproximadamente 60 minutos. Todos y todas las entrevistadas han formado el consentimiento informado (anexo 2) y las entrevistas han sido grabadas con autorización de los participantes para su posterior transcripción y análisis.

Tabla 31 Fecha, hora y lugar de la entrevista

Participante	Fecha, hora y lugar
E1	22/05/2019, 12:30 h USACH
E2	22/05/2019, 15:00 h USACH
E3	22/05/2019, 16:20 h USACH
E4	23/05/2019, 15:00 h USACH
E5	27/05/2019, 15:00 h USACH
E6	28/05/2019, 17:20 h USACH
E7	29/05/2019, 10:50 h USACH
E8	29/05/2019, 12:50 h USACH
E9	30/05/2019, 14:00 h USACH
E10	05/06/2019, 13:30 h USACH
E11	23/05/2019, 13:30 h Cafetería metro Baquedano
E12	28/05/2019, 13:00 h Cafetería metro Bustamante
E13	30/05/2019, 16:10 h Oficina de su trabajo
E14	03/06/2019, 17:30 h Cafetería metro Estación Central
E15	05/06/2019, 14:00 h Cafetería Estación Central

5.5.5 Técnicas de análisis y tratamiento de los datos

En este subapartado se describe el proceso de análisis y se expondrá el sistema de categorías elaborado que tiene como fin otorgar sentido al conjunto de entrevistas. Este proceso permite

profundizar y obtener conclusiones que comprendan la transición a la universidad y las trayectorias de este grupo de jóvenes PACE.

Luego de realizar las entrevistas se procedió a su transcripción literal por parte de la investigadora. Las entrevistas fueron registradas en una grabadora de voz con la finalidad garantizar la veracidad de los datos. Posteriormente, cada transcripción fue enviada al estudiante entrevistado con el objetivo de que la leyera e hiciera comentarios si es que algo no había sido bien interpretado. Con la devolución de los documentos, los textos en su conjunto se introdujeron para su tratamiento en el programa informático de análisis de datos cualitativos Atlas ti. 8. Se ha optado por este programa porque aporta rapidez, consistencia y rigor mientras que al mismo tiempo facilita el análisis del corpus recogido. A su vez, es un programa ampliamente utilizado en investigaciones de corte cualitativo y, además, se contaba con acceso a él durante el desarrollo de esta fase de la investigación.

En el programa se formó una única unidad hermenéutica construida con todas las entrevistas. El análisis de los datos se ha llevado a cabo desde una perspectiva diacrónica y, a partir de las dimensiones y subdimensiones del recorrido vital abordado por las entrevistas. De este modo, se leyó toda la información con el fin de ir identificando cruces temáticos relevantes y puntos de encuentro entre los relatos en cada una de las dimensiones. Este paso es fundamental en investigaciones de corte cualitativo y juega un rol importante puesto que permite la construcción de una primera propuesta de categorías de análisis.

La lógica del análisis combina los procesos inductivos y deductivos de modo dialógico. Es así como luego de esta primera propuesta se fueron codificando las entrevistas examinando los datos e identificando uno o más fragmentos que ejemplifiquen una misma idea teórica o descriptiva. Estos fragmentos serán unidades de significados que surgen a partir del proceso dialógico entre lo teórico y lo empírico, donde se revisa y discute constantemente lo que emerge de la literalidad de las entrevistas y, a su vez, las cuestiones teóricas que se pretende analizar. En este proceso se construye las categorías y subcategorías definitivas.

El análisis de la información cualitativa se ha organizado de acuerdo con las dimensiones propuestas para la transición del colectivo PACE y sigue una lógica transversal de los relatos de vida. En este aspecto, la información se organiza en cuatro dimensiones: trayectoria académica

previa, el PACE y el proceso de inducción, el trayecto universitario y la perspectiva del programa PACE. A partir del análisis de estas dimensiones se construyen 9 categorías que guían el análisis de contenido y que se presentan en la Figura 19.

Figura 19 Dimensiones y categorías de análisis



Como podemos apreciar en la Figura 19, la primera dimensión denominada trayectoria académica previa incluye dos categorías: *la imagen del estudiante PACE* (el autoconcepto académico del estudiante PACE sobre su trayectoria en secundaria) y *la relación con la institución y agentes* (los agentes involucrados en sus contextos académicos de secundaria).

El PACE y el proceso de inducción correspondiente a la segunda dimensión de análisis, está compuesta por *la percepción del programa* (recuerdos y sentimientos al momento de conocer el programa) y *la experiencia de la inducción* (recuerdos que tienen el estudiantado del proceso de inducción y la valoración de este periodo).

La tercera dimensión, la transición a la universidad, se organiza en torno a cuatro categorías que abordan los principales hitos de la trayectoria del estudiante universitario PACE. Estos son: *elección de la titulación* (circunstancias contextuales y personales que influyen en la decisión de escoger la titulación y soporte o asesoramiento para la postulación), *el primer año académico* (elementos contextuales y personales que influyen en la adaptación inicial y durante la primera etapa en la universidad), *las trayectorias de continuidad: valoración y perspectiva* (elementos que inciden en las trayectorias de persistencia y la perspectiva de futuro) y *las trayectorias de abandono: experiencias y perspectivas* (motivos del abandono, sentimientos que cruzan esta decisión y situación actual de los y las estudiantes).

Finalmente, la última dimensión considera la categoría *valoración del programa* que aborda desde la perspectiva del estudiantado los puntos fuertes y las mejoras que se pueden hacer al programa PACE. En la Tabla 32 se recoge las dimensiones y categorías descritas, así como las subcategorías que se han establecido para el análisis.

Tabla 32 Dimensiones, categorías y subcategorías de análisis

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Significado	Ejemplo
Trayectoria académica previa	Perfil estudiante PACE	Autoconcepto académico	Recoge la percepción sobre sus capacidades académicas en secundaria	<i>“Académicamente siempre me fue bien, yo estudié en tres colegios distintos y en los tres siempre me fue bien. Es que problemas de aprendizaje o cognitivos nunca tuve, entiendo rápido, entonces nunca necesité estudiar mucho, siempre me fue bien, me destaque” (E1).</i>
		Estrategias académicas	Habilidades personales para hacer frente a las exigencias académicas	<i>“Prestaba atención en clases, creo que es lo más fundamental porque en clase es donde más aprendes, puedes sacarte las dudas por los mismos profesores, en cambio, cuando estás estudiando solo, te aparecen todas las dudas “ay ya hora cómo era”(E9).</i>
	Relación con institución y agentes	Percepción institución	Recoge la valoración respecto a la institución de secundaria	<i>“Igual es un colegio súper desprestigiado porque están los niños que tiene problemas y están para entrar en la cárcel. Y también le dicen la maternidad porque muchas niñas de ahí están embarazadas” (E6).</i>
		Percepción docente	Refiere a la valoración del docente y su vínculo con el estudiantado	<i>“Se preocupaban, sabían quién era cada uno, “chiquillos esfuércense en esto, ponle más color con esto de acá, puedes hacerlo mejor, ¿ustedes quieren ser mejores?, ¿quieren ser más que esto?, ya, pónganse las pilas”, no sé, era más cariñoso el trato ahí” (E14).</i>
		Percepción de los pares	Recoge la apreciación sobre los pares	<i>“Es que ellos se dedicaban a molestar, a pelusiar, a meter bulla, entonces yo me juntaba con gente de otros cursos” (E10).</i>

Percepción del programa	Sentimiento o emoción inicial	Posibilidades brindadas por el programa	<i>“súper bacán, porque ellos (padres) tampoco me iban a pagar (la carrera) porque ellos no tienen recursos [...] no súper bacán en realidad, una oportunidad genial, porque igual en el colegio nosotros no teníamos como para rendir una PSU, no sé, solos porder entrar a la universidad” (E2).</i>
	Recuerdo inicial	Primeras impresiones sobre el programa	<i>“Era como una leyenda urbana porque uno lo buscaba en internet y no salía nada [...] Tengo un compañero que era del centro estudiantes y él tenía más información al respecto, entonces cosa que sabía nos decía a nosotras y nos decíamos entre todos, porque oficialmente había muy poca información” (E4).</i>
La experiencia de la inducción	Valoración del proceso de inducción	Refiere al impacto académico y social del proceso de inducción	<i>“Sí, me sirvió mucho, yo aprendí harto, me hicieron gestión de la persona, me hicieron talleres de matemáticas, de lenguaje, de todo, igual fue como una nivelación, con lo más básico de la media, entonces sí, me sirvió” (E1). “Igual era entretenido venir, era algo nuevo, uno conocía gente de otros liceos, salía de la burbuja de Rancagua y empezaba a conocer gente acá en Santiago. Gestión personal servía harto y lenguaje también, porque abí uno conocía más gente, sabía más de ellos y en ese sentido fue bueno” (E7).</i>
	Recuerdo del proceso	Vivencias del periodo de inducción	<i>“Era agotador viajar, [...] tener que levantarme dos horas antes, tener que tomar un bus, recorrer 90 kilómetros para poder llegar a la sala y después devolverme y lo mismo, son dos horas de viaje para allá y para acá, fue agotador en un comienzo, sí, muy agotador” (E10).</i>

Elección de la titulación	Motivos de elección	Factores que fundamentan la elección de la titulación	<i>“Porque me gustó mucho la electricidad, o sea, como yo estudié electricidad en el liceo y dije que mi primera opción siempre iba a ser electricidad civil o ejecución” (E7).</i>
	Soporte o asesoramiento	Sistema de apoyo y recursos institucionales al momento de la postulación	<i>“Hicieron como una clase como le dije de gestión personal donde nos orientaban también en los campos laborales, en distintas carreras, la deserción de las carreras, en todo. Me sirvió, bastante, pude descartar otras opciones que tenía” (E8).</i>
El primer año académico	Autoeficacia académica	Percepción sobre las capacidades para asumir el reto académico	<i>“¡Oh! me sentí mal igual porque había cosas que no entendía, el hecho de que yo aprendía muy rápido en el colegio y después llegar y que no entender bien, frustración, fue como lo primero, ansiedad porque tenía miedo que me fuera mal” (E9).</i>
	Gestión y organización del estudio	Recoge las estrategias y conductas hacia el estudio	<i>“Ahora me preparaba, por ejemplo, para una prueba una semana o 4 días como mínimo. Me tuve que crear hábitos de estudio, automáticamente dije “ya, voy a estudiar una semana antes”, porque siempre se acumulaba 2 pruebas en una semana, entonces era harta materia, si estudiaba 3 días antes no iba a poder (E11).</i>
	Apoyos y recursos institucionales	Influencia de factores institucionales	<i>“El PAIEP fue bien importante en ese sentido, por los tutores, porque en ese sentido el PAIEP nunca dejó de preocuparse de uno, siempre preocupado de que a uno le fuera bien” (E7)</i>
	Valoración docente y didácticas	Evalúa la percepción sobre la calidad de las demandas y actuación del profesorado	<i>“Empezamos las clases el primer día, o sea, el profesor de cálculo no tuvo ninguna piedad, ningún repaso y comenzó con la materia “al tiro” -de inmediato-. Le decían el bala. No sabía qué hacer, no sabía por qué el profesor escribía, escribía, escribía y no explicaba nada [...] (E13).</i>
	Expectativas de resultados	Recoge la percepción sobre su desempeño académico	<i>“No súper frustrada, estaba mal. Pero igual estudiaba harto y aunque estudiaba harto me iba mal. Pero lo que más me costó fue matemática, incluso me eché ese ramo y contabilidad que fue mi primer uno” (E2).</i>

Las trayectorias de continuidad: valoración y expectativas	Intenciones de abandono	Refiere a las intenciones de futuro	<i>“En los posteriores sí -he pensado en abandonar-, porque uno se va dando cuenta de, por ejemplo, que la carrera no estaba acreditada, hubo un tiempo en que dije “ob no está acreditada” [...] (E6).</i>
	Factores intrapersonales	Emociones y habilidades personales para cursar la titulación	<i>“Entonces, porque tuve mis fortalezas ¿sabes? Con tantas cosas, yo creo que eso es lo que me gustó, soy una persona súper perseverante, siempre he sido así desde muy chica” (E1).</i>
	Factores contextuales	Influencia de factores sociofamiliares e instituciones percibidos por el estudiantado	<i>“Estoy trabajando en el PAIEP y siento que estoy devolviendo la mano, porque me di cuenta que podía hacer algo. Igual he ayudado a varios chiquillos que entraron por PACE y que sentían las mismas cosas que yo, que en cualquier momento se les va a ir la oportunidad o que les va a llegar un correo que les dice “sabes qué cometimos un error, cbao” (E4).</i>
	Expectativas académicas y profesionales	Aspiraciones académicas y profesionales	<i>“Cerrar la carrera, o sea, si fuera a corto plazo aprobar todos los ramos del semestre que estoy dando y así sucesivamente hasta que saque la carrera” (E7). “Creo que como se me han venido dando las cosas yo creo que se me va a dar después el encontrar un trabajo que se ajuste a lo que yo quiero” [...] (E3).</i>
Las trayectorias de abandono: experiencias y perspectivas	Motivos del abandono	Refiere a las situaciones o razones que llevan a tomar la decisión de abandonar	<i>“Me planteé abandonar después de las prácticas, cuando empezaron las prácticas ahí me empecé a dar cuenta que ese no era mi ambiente [...]” (E11).</i>
	Sentimientos del abandono	Emociones que cruzan la decisión de abandonar	<i>“Mal, mal, era todos los días como nostalgia, pena, era una función de emociones que no me hacía bien, mi mamá igual me veía de repente y me decía “vamos al médico, vamos al psicólogo” (E12).</i>
	Situación post-abandono	Recoge la situación actual del estudiante que abandona	<i>“Ya me estoy planificando, de hecho, pasando a indefinido con la empresa pretendo meterme a estudiar dependiendo de lo que me parezca mejor porque ya tengo mirada la ingeniería en informática, pero me quiero enfocar en robótica, pero todo por el lado de tecnología” (E13).</i>

Perspectiva programa PACE	Valoración desde la experiencia del programa	Impacto en el desarrollo personal	Evaluación del impacto del programa en la vida del estudiante	<i>“pese a que la educación es un derecho, me brindó la oportunidad de estudiar y de estudiar gratis, [...] me brindó la oportunidad de haber ingresado a la universidad, estudiar gratis y de un apoyo detrás que está siempre preocupado de tu permanencia, te iban a preguntar cómo van tus notas, que si tienes crisis vocacionales podías acercarte y te apoyaban, siento que me ha ayudado en todo este proceso” (E3).</i>
		Propuestas de mejora	Refiere a las ideas de mejora del programa desde la perspectiva del estudiante	<i>“yo creo que es esencial una buena orientación vocacional para saber que es lo que alguien quiere en la vida” (E15).</i>

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En este capítulo se han justificado las decisiones metodológicas y se exponen las razones para llevar a cabo la investigación en la USACH. En línea con las últimas investigaciones en esta materia, este estudio parte de la complementariedad metodológica en tanto el diálogo entre lo cuantitativo y cualitativo posibilita la comprensión multidimensionalidad del fenómeno y la diversidad de los factores que en él intervienen. En la primera fase de carácter cuantitativa, se ha seleccionado la cohorte 2016 debido a que este año ingresa la primera generación por vía PACE. La muestra considera la cohorte completa con un total de 3.886 estudiantes de nuevo ingreso. También, se recogen las técnicas de análisis de la información recogida. En la segunda fase de corte cualitativo, se describe el diseño de la entrevista biográfico-narrativa realizada a 15 estudiantes PACE de la cohorte 2016 y se explica el proceso de análisis de la información con sus respectivas categorías y subcategorías.

CAPÍTULO VI

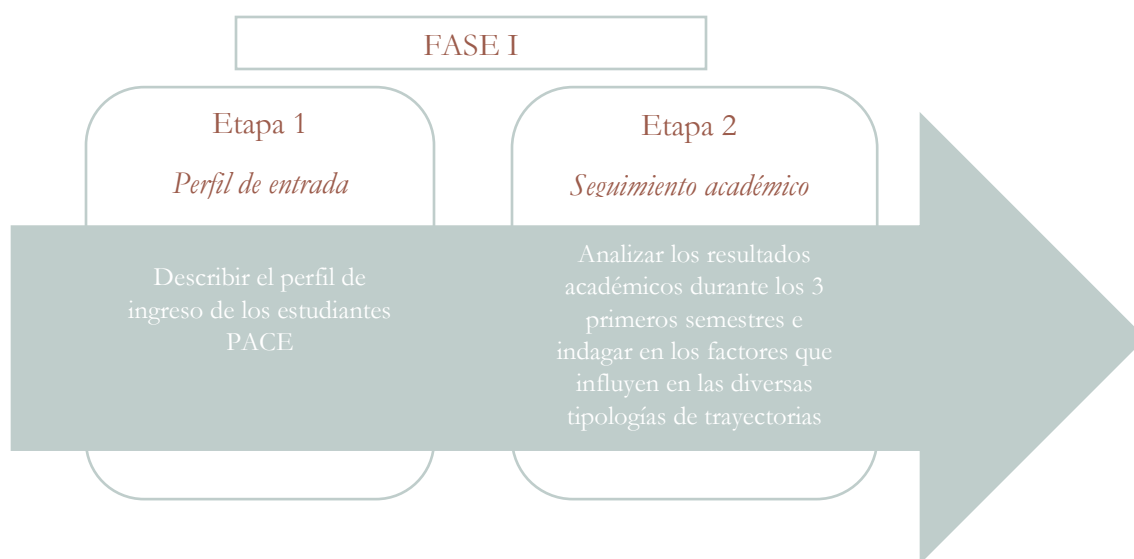
RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tal como se ha mencionado en el capítulo metodológico, en esta investigación se ha optado por un método mixto con un diseño de dos fases: uno cuantitativo y otro cualitativo. En este apartado se presentan los resultados cuantitativos de la investigación correspondientes a la primera fase y obtenidos de la información sobre el acceso, rendimiento y persistencia de los estudiantes PACE de la cohorte 2016. En un primer momento, se describe el perfil de entrada del estudiante PACE, se realiza una comparativa con el global de estudiantes de la misma cohorte y se analizan los perfiles diferenciales del estudiante PACE por rama de conocimiento. En un segundo momento, se analiza el rendimiento y trayectoria del estudiante PACE durante los primeros semestres académicos para finalizar con una exploración de los factores que influyen, primordialmente, en la continuidad de los estudios de este colectivo.

6.1 El contexto del estudiante PACE-USACH

En este capítulo se presentan los resultados cuantitativos de la parte empírica de esta investigación. El análisis se ha realizado siguiendo la secuencia temporal de la trayectoria del estudiante, la que ha sido organizada en dos momentos de recogida de información, ya explicados en el capítulo V. De este modo y tal como queda graficado en la Figura 19, en primer lugar, se describe el perfil de ingreso de los estudiantes PACE para dar respuesta a preguntas tales como ¿quiénes son los estudiantes que ingresan por medio del PACE? y ¿sus características de acceso son distintas a las de los estudiantes no PACE? Una vez descritas las características del grupo objeto de estudio y sus diferencias respecto a sus pares, se analizan los resultados de rendimiento durante los primeros tres semestres de carrera, dando respuesta a cuestiones del tipo ¿cómo es el rendimiento de los estudiantes PACE? Asimismo, identificar la diferencia de rendimiento entre los estudiantes PACE y No PACE respondiendo a preguntas como ¿el programa ayuda a rendir más o mejor?

Figura 20 Estructura de análisis fase cuantitativa



Por otra parte, si bien el grupo de estudio son los estudiantes que ingresan por el programa PACE el año 2016, para el análisis se ha considerado toda la cohorte que ingresó ese año académico con la finalidad de comparar los PACE con los No PACE. A partir de las matrices de datos se realiza el tratamiento estadístico mediante el programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Para comprender el análisis correctamente es necesario situarlo, por lo que se describirá brevemente el contexto de la vía de ingreso PACE (para mayor profundidad ir al capítulo III) y las cifras de los estudiantes que accedieron por dicha vía tanto a nivel nacional como en la universidad en la que se realiza esta investigación. Como se ha indicado en el capítulo III durante el 2014 se da inicio al piloto del PACE (5 universidades asesoran a 69 colegios) y el 2016 ingresa la primera generación por medio de este programa a la ES. Concretamente, los estudiantes que fueron acompañados durante 3º y 4º medio (últimos años de secundaria) por alguna de las 5 universidades del piloto (Universidad de Antofagasta, Universidad Católica del Norte, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Santiago de Chile y Universidad Católica de Temuco), y que cumplieran con todos los requisitos podían postular a uno de los 1.142 cupos ofertados por estas universidades para dicho programa. De este modo, de un total de 945 estudiantes que cumplieran con los requisitos para postular, solo 702 lo hicieron y, finalmente 479 se matricularon por esta vía en el curso académico 2016. En particular, a la Universidad de Santiago de Chile (USACH) ingresaron 126 jóvenes, representando el 26,3% de la cohorte PACE nacional del año 2016 y, al 3,3% del total de la matrícula de dicha universidad que para ese año académico fue de 3.866 estudiantes (tabla 24).

Respecto a la distribución del estudiantado PACE que ingresó a la USACH por rama de conocimiento, se evidencia que dos áreas son las que presentan casi el 80% de los matriculados; en primer lugar, Ingeniería y Tecnología (42,1%) y, en segundo, Ciencias Sociales (34,9%). En el otro extremo encontramos a Ciencias Naturales (5,6%) y Humanidades (5,6%), titulaciones infrarrepresentadas en la USACH.

Por otro lado, el análisis de los datos en función del volumen de estudiantes de cada rama de conocimiento muestra diferencias interesantes. Como se observa en la Tabla 33 la mayor porción

de estudiantes PACE ingresa a carreras de la rama de Ingeniería y Tecnología al igual que los que ingresan por vía no PACE. Esto se puede deber a la oferta de la USACH cuya mayor cantidad de titulaciones corresponden a dicha área acorde a su tradición⁵⁷. Destaca que la segunda porción de estudiantes PACE ingresa a carreras del área de las Ciencias Sociales en mayor porcentaje que los estudiantes no PACE, coincidiendo con estudios internacionales con iniciativas similares (Berlanga, 2014). Finalmente, hay que mencionar que en el área de Bachillerato⁵⁸ se observa un porcentaje mayor de estudiantes PACE (5,6%) en comparación al porcentaje no PACE (4,4%), una interpretación posible para estos datos es que el Bachillerato muchas veces funciona como nivelación para aquellos estudiantes que provienen de escuelas más desfavorecidas.

Tabla 33 Tasa de acceso de la cohorte 2016 y por rama de conocimiento

Rama de conocimiento	N° total de estudiantes de nuevo ingreso	% de estudiantes ingreso vía PACE respecto al total n=126	% de estudiantes ingreso No PACE respecto al total n=3740	% de estudiantes PACE respecto al total	% de estudiantes otras vías de acceso
Ciencias Naturales	250	5,6% (7)	6,5% (243)	2,8% (7)	97,2% (243)
Ingeniería y Tecnología	1.788	42,1% (53)	46,4% (1.735)	3,0% (53)	97% (1.735)
Ciencias Médicas y de la Salud	297	6,3% (8)	7,7% (289)	2,7% (8)	97,3% (289)
Ciencias Sociales	1.149	34,9% (44)	29,5% (1.105)	3,8% (44)	96,2% (1.105)
Humanidades	210	5,6% (7)	5,4% (203)	4,1% (7)	95,9% (165)
Bachillerato	172	5,6% (7)	4,4% (165)	4,1% (7)	95,9% (165)
Total USACH	3.866	126	3.740	3,3% (126)	96,7% (3.740)

⁵⁷ La Universidad de Santiago de Chile tiene sus raíces en la Escuela de Artes y Oficios fundada en 1849, la que en 1947 junto a otras escuelas de otras regiones forman la Universidad Técnica del Estado, convirtiéndose en la mayor universidad chilena en el área de la Ingeniería aplicada y en la formación de técnicos industriales.

⁵⁸ Esta rama no corresponde a un área de conocimiento OCDE, pero ha sido agregada en el estudio porque en algunas universidades chilenas existe el bachillerato universitario, correspondiente a un programa académico alternativo al ingreso a la universidad que habilita para proseguir estudios conducentes a grados académicos y títulos profesionales. Está pensado para las y los estudiantes que obtienen buen rendimiento en secundaria y en la PSU, pero que aún no se han decidido por alguna titulación y requieren más exploración.

6.2 El perfil de entrada estudiantes PACE

El siguiente apartado corresponde al momento 1 de la fase cuantitativa de la investigación. Tiene por finalidad describir el perfil de entrada de los estudiantes PACE, saber quiénes son y cuáles son las características de aquellos estudiantes que ingresan por medio de este programa a la USACH. Una vez definido el perfil de este grupo se realiza una comparativa con el global de los estudiantes que ingresan el mismo año a la USACH. La presentación de la información se estructura en 3 bloques: quiénes son los estudiantes PACE, cuáles son sus diferencias y similitudes con el global de los estudiantes y si existen perfiles diferenciales en los estudiantes PACE por rama de conocimiento. Cada uno de estos bloques contempla 3 dimensiones: background personal, background familiar y background académico.

6.2.1 ¿Quiénes son los estudiantes PACE?

6.2.1.1 Background personal

Respecto al background personal, las variables que se analizan son el género, la edad, la nacionalidad, y si son estudiantes primera generación en la universidad. Los resultados se presentan en la Tabla 34.

En relación con el género, los datos reflejan que en el PACE hay un porcentaje ligeramente superior de mujeres (55,6%) que de hombres (44,4%). Los estudiantes que ingresan por esta vía son jóvenes chilenos, el 56,3% tiene 18 años y la media de este grupo es de 18,5 años. La juventud de este grupo posiblemente se explica por uno de los requisitos de postulación del PACE, ser estudiantes recién egresados de secundaria. Y, respecto a la nacionalidad, el 94,4% es chileno, tal como se observa en la Tabla 34.

Tabla 34 Perfil de acceso estudiante PACE: Background personal

PERFIL DE ACCESO ESTUDIANTES PACE		
Dimensión	Variable	
Background personal	Género	Mujeres 55,6%
		Hombres 44,4%
	Edad	18,55 (sd ,744)
	Nacionalidad	Chilenos 94,4%
		Extranjeros 5,6%
Primera generación en la universidad	99,2%	

Por otra parte, este grupo es la primera generación de sus familias en iniciar estudios universitarios, específicamente el 99,2% de la cohorte 2016. Solo 1 estudiante que ha ingresado por dicha vía proviene de una familia cuya generación anterior tiene un título universitario.

6.2.1.2 Background familiar

Para el background familiar se han incluido tres variables: el nivel educativo del padre, el nivel educativo de la madre y el nivel socioeconómico (quintiles) tal como se observa en la Tabla 26.

El panorama de las madres de los jóvenes PACE es muy similar a la del padre, la mayoría han completado sus estudios primarios y/o secundarios. No obstante, el porcentaje de progenitoras que no han terminado los estudios superiores (CFT/IP/Uni) sea más alto que el de los padres. Y, a diferencia de los padres, en este grupo una de las progenitoras terminó sus estudios universitarios.

Respecto al nivel socioeconómico la mayoría de los estudiantes que ingresan por la vía PACE pertenece al 2º Quintil. Específicamente, un 66,9% pertenece al segundo intervalo de ingresos más bajo. No hay estudiantes en el quintil de menores ingresos y en el de mayores ingresos solo un 3,2% pertenece a este (Tabla 35).

Tabla 35 Perfil de acceso estudiante PACE: Background familiar

PERFIL DE ACCESO ESTUDIANTES PACE		
Dimensión	Variable	
Background familiar	Nivel educativo padre	Sin estudios 0% Estudios primarios incompletos: 15,2% Estudios primarios: 31,5% Estudios secundarios: 48,9% Estudios I.P. o C.F.T.: 3,3% Estudios universitarios: 0% Otros: 1,1%
	Nivel educativo madre	Sin estudios: 0,9% Estudios primarios incompletos: 15,7% Estudios primarios: 32,4% Estudios secundarios: 47,2% Estudios I.P. o C.F.T.: 2,8% Estudios universitarios: 0,9% Otros: 0%
	Nivel socioeconómico ⁵⁹	1° Quintil 0% 2° Quintil 66,9% 3° Quintil 18,5% 4° Quintil 11,3% 5° Quintil 3,2%

6.2.1.3 Background académico

El background académico de los estudiantes contempla diversas variables, unas vinculadas a las características de las instituciones educativas de procedencia (tipo de establecimiento de procedencia y dependencia administrativa del establecimiento) y otras a los desempeños obtenidos durante sus estudios secundarios (notas de enseñanza media, puntaje notas NEM, Top 10% puntaje y Ranking de notas) y las pruebas de admisión a la universidad (puntajes obtenidos en la batería de las pruebas de selección universitaria).

El análisis de estas variables indica que los estudiantes PACE provienen mayoritariamente de establecimientos administrados por las municipalidades en los que se imparte educación Técnico

⁵⁹ Los quintiles son la medida socio económica oficial para calificar a la población chilena de acuerdo a sus ingresos. Dicho de otra forma, el total de dinero que aporta el o los sostenedores del hogar dividido por el número de miembros de este (ingreso per cápita familiar). Los quintiles van desde el 1 al 5 y los tramos son los siguientes: 1° de 0 a \$74.969, 2° de \$74.970 a \$125.558, 3° de \$125.559 a \$193.104, 4° de \$193.105 a \$353.743 y el 5° de \$352.744 y no tiene límite.

Profesional. Concretamente, el 92% de los estudiantes realizaron sus estudios secundarios en liceos públicos y un 73% salieron de ellos con un título técnico de nivel medio (ver tabla 36).

Por otra parte, el desempeño de estos estudiantes durante la secundaria es bueno, con una nota media de 6,04 (sobre 7,0), correspondiente a un NEM de 626,2 (para más información sobre este concepto ver capítulo 3). Sin embargo, a pesar de ser buenos estudiantes la mayoría de ellos no pertenecen al Top 10% de sus instituciones, es decir, no egresan dentro del 10% mejor evaluado. No obstante, este grupo sí se encuentra entre los mejores promedios de su establecimiento de egreso, tal como lo indica su puntaje Ranking de notas (para más información sobre este concepto ver capítulo III).

Tabla 36 Perfil de acceso estudiante PACE: Background académico

PERFIL DE ACCESO ESTUDIANTES PACE		
Dimensión	Variable	
Background académico previo	Dependencia administrativa del establecimiento	Municipal 99,2% Subvencionado 0,8% Particular 0%
	Tipo de establecimiento de procedencia	Técnico profesional 73% Científico humanista 27%
	Notas enseñanza media (desv. típica)	6,04 (sd ,29)
	Puntaje notas NEM	626,21 (sd 51,01)
	Top 10%	No 69% Sí 31%
	Ranking de notas	708 (sd 82,93)
	PSU lenguaje	485 (sd 96,87)
	PSU matemáticas	482 (sd 88,28)
	PSU historia	492 (sd 85,05)
	PSU ciencias	462 (sd 82,99)

Por otra parte, el desempeño de estos estudiantes en las pruebas de selección es bajo. Tal como se observa en la tabla 27 los puntajes en todas las áreas no superan los 500 puntos, y en el caso de Lenguaje, Matemática y Ciencias, están por debajo del promedio nacional de ese año que es de 491,1.

6.2.1.4 A modo de síntesis

En cuanto al perfil de los estudiantes PACE en este grupo predominan ligeramente las mujeres, las personas de origen chileno, jóvenes, y en su gran mayoría se corresponde con la primera generación de sus familias en ingresar a la universidad.

En relación con el background familiar, el nivel educativo de los progenitores es bastante similar, aunque ligeramente inferior en las mujeres. Tanto padres como madres mayoritariamente terminan la enseñanza primaria y/o secundaria. Respecto a los ingresos, se trata de familias que se sitúan de media en la parte baja de los intervalos (\$74.970 a \$125.558 per cápita al mes).

En cuanto a los datos del bagaje académico de los estudiantes estos señalan que el 99% proviene de colegios de administración municipal con modalidad Técnico-Profesional y tanto su NEM como Ranking de notas es elevado a diferencia de sus puntajes de PSU.

Se observa que se trata de un colectivo altamente vulnerable o con mayor riesgo a presentar dificultades a su paso por la universidad. Pues se trata de jóvenes que parten de condiciones personales y familiares poco familiarizadas con el contexto de la educación superior y, por tanto, con unos intereses y disposiciones diferentes a otros grupos. Lo que marca un nulo o bajo acompañamiento en esta travesía por parte de su entorno más próximo. Además, si bien su rendimiento académico destaca en su contexto, su desempeño en las pruebas de selección es muy por debajo de lo necesario para ser seleccionado en las universidades del CRUCH por la vía tradicional.

6.2.2 Los estudiantes PACE con respecto al global de los universitarios

Como se ha mencionado, el siguiente apartado compara las variables de entrada entre dos grupos de estudiantes -PACE y no PACE- con la finalidad de identificar diferencias y similitudes entre ambos grupos, y dar respuesta a preguntas como ¿los estudiantes PACE tienen características personales y académicas que los hacen distintos a los demás compañeros? Es fundamental conocer si se dan estas diferencias para comprender posteriormente las trayectorias que siguen estos estudiantes respecto al resto.

Para el análisis se contemplan las dimensiones background personal, familiar y académico. Las pruebas ejecutadas para las variables categóricas ha sido Chi-Cuadrado, Prueba exacta de Fisher⁶⁰ y la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (dos muestras independientes) para las variables cuantitativas que no siguen la curva normal.

6.2.2.1 Background personal

En esta dimensión se analizan las variables género, edad, nacionalidad y si son estudiantes de primera generación en la universidad. En relación con la variable género se observa que el volumen de hombres (53,7%) en el grupo de los estudiantes No PACE es levemente superior al de las mujeres (48,3%) a diferencia de lo que ocurre con el grupo de los estudiantes PACE, donde las mujeres (55,6%) superan a los hombres (44,4%). Estas diferencias de porcentajes no constituyen diferencias significativas⁶¹ entre ambos perfiles. No obstante, es interesante considerar cómo la vía de acceso PACE presenta un mayor ingreso de mujeres, lo que ayuda a estrechar las brechas de género en este nivel educativo.

Respecto a la variable edad, sí se encuentran diferencias significativas⁶² entre ambos grupos. Los estudiantes No PACE son levemente mayores que sus pares con una media de 19,44 años mientras los estudiantes PACE presentan una media de 18,55. Como se ha explicado en el

⁶⁰ Se ha utilizado el Test exacto de Fisher cuando se ha debido descartar el Chi-Cuadrado por superar el 20% del recuento esperado por casilla

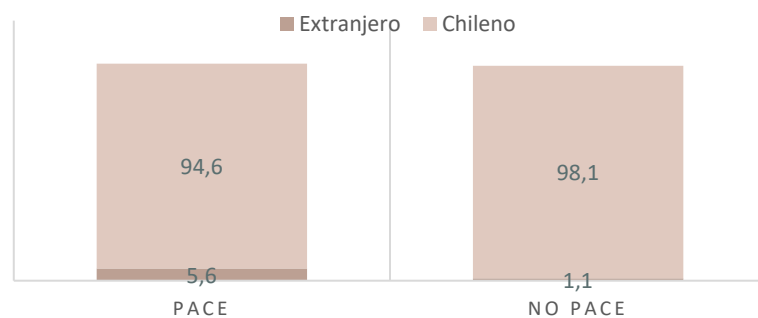
⁶¹ Chi² de Pearson= 3,847, sig. 0,050

⁶² U de Mann-Whitney = 4,586, sig. 0,000

capítulo III uno de los requisitos para optar al cupo PACE es egresar de secundaria el mismo año de postulación, por ende, esta exigencia sería un elemento que explica las diferencias.

Por otra parte, las pruebas de contrastes realizadas para la variable nacionalidad evidencian que existen diferencias significativas⁶³ entre el grupo de estudiantes PACE y No PACE. Si bien la mayoría de los estudiantes en ambos grupos son chilenos dentro de los estudiantes PACE un 5,6% afirma ser extranjero mientras del grupo No PACE solo el 1,1% (Figura 20).

Figura 20 Nacionalidad según grupo PACE y No PACE (%)

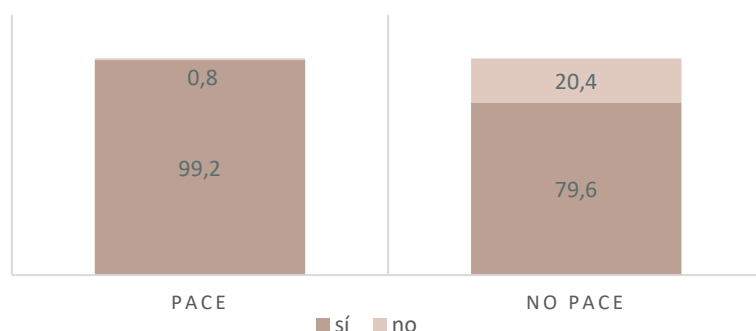


Los estudiantes de la cohorte 2016 en la USACH son mayoritariamente primera generación de sus familias en iniciar estudios universitarios (Figura 21). Sin embargo, si comparamos el grupo de estudiantes PACE versus No PACE la balanza se inclina hacia el primer grupo con un porcentaje de 99,2% estudiantes primera generación en contraste con el 79,6% del otro grupo (ver figura 21). En el grupo de los estudiantes PACE solo un estudiante proviene de una familiar cuyos progenitores han asistido a la universidad y las pruebas de contrastes indican que para esta variable sí existen diferencias significativas⁶⁴.

⁶³ Test exacto de Fisher = 0,001

⁶⁴ Chi² de Pearson=28,362, sig. 0,000

Figura 21 Primera generación según grupo PACE y No PACE (%)



6.2.2.2 Background familiar

En relación con la dimensión Background familiar los resultados muestran que las tres variables: nivel educativo del padre, de la madre y nivel socioeconómico presentan diferencias significativas⁶⁵. Concretamente, el nivel educativo de los padres de los estudiantes PACE es inferior al de sus pares No PACE. Como se observa en la Figura 22 el porcentaje de padres de estudiantes PACE que no han terminado sus estudios primarios es el triple (15,2%) que los padres de los No PACE (5,3%). Asimismo, un elevado porcentaje de los progenitores de los estudiantes PACE completan su educación primaria (31,5%) y secundaria (48,9%). No obstante, son muy pocos los que terminan los estudios superiores, ya sea CFT y TP (3,3%). Y a nivel profesional no hay padres con titulaciones universitarias. Al contrario, los padres de estudiantes No PACE presentan mayores niveles educativos con porcentajes del 9,3% para titulaciones técnicas de nivel superior, y de 17,7% a nivel profesional.

⁶⁵ Nivel educativo padre χ^2 de Pearson= 48,947, sig. 0,000. Nivel educativo de la madre χ^2 de Pearson= 65,534, sig. 0,000. Nivel socioeconómico χ^2 de Pearson= 20,441, sig. 0,000

Figura 22 Nivel educativo padre grupo PACE y No PACE (%)

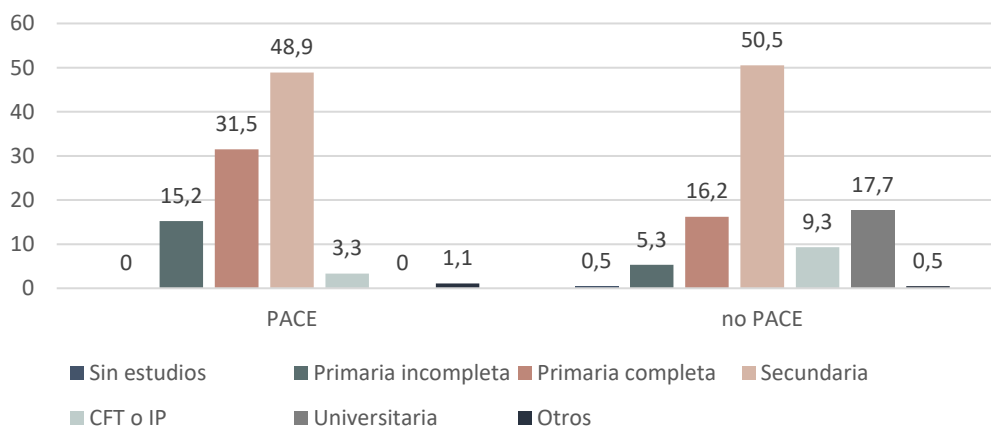
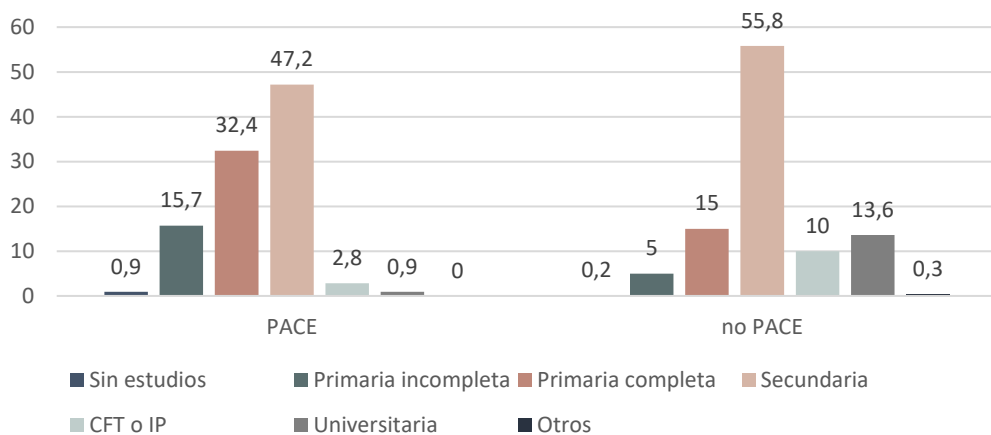


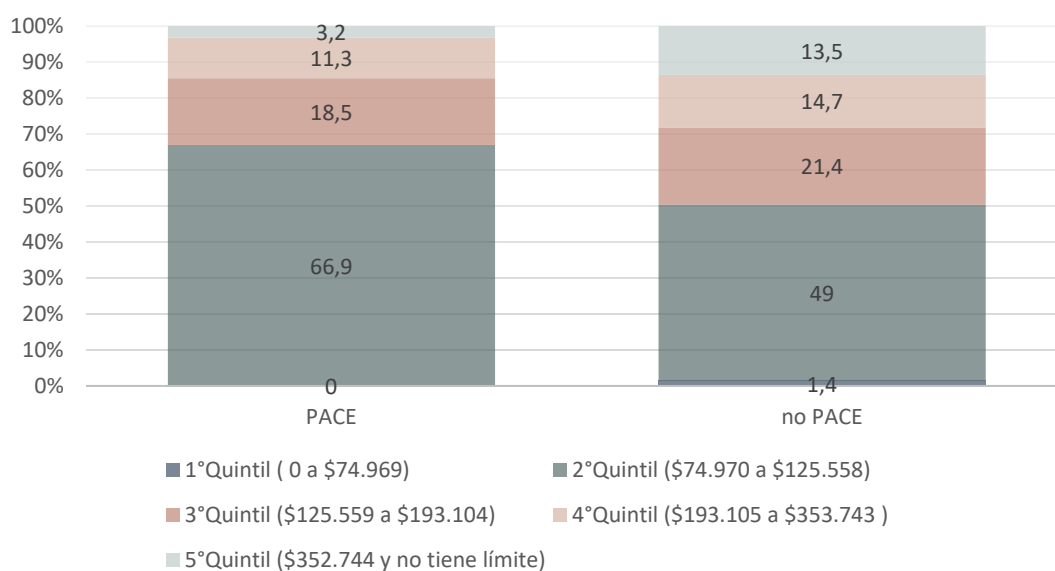
Figura 23 Nivel educativo madre grupo PACE y No PACE (%)



En el caso de las madres, el panorama es muy similar a la de los padres (Figura 23), las diferencias son significativas. La mayoría de las progenitoras de los estudiantes PACE han completado sus estudios primarios (32,4%) y secundarios (47,2%), pero son muy pocas las que poseen título técnico de nivel superior (2,8%) y profesional (0,9%). En cambio, son pocas las madres de los estudiantes No PACE que solo terminan los estudios primarios (15%) y los porcentajes de madres con títulos técnicos de nivel superior (10%) y profesionales son más altos (13,6%).

En relación con el nivel socioeconómico, si bien más del 70% de los estudiantes de la cohorte 2016 pertenecen a los 3 quintiles de menores ingresos (Figura 24), si se compara la distribución por grupo, las diferencias son importantes. Más del 65% de los estudiantes PACE pertenecen al 2º Quintil, superando el porcentaje de los No PACE (49%). Respecto a los quintiles de mayores ingresos solo 3,2% de los estudiantes PACE pertenece a este grupo a diferencia de sus pares cuyo porcentaje es de 13,5%.

Figura 24 Nivel socioeconómico grupo PACE y No PACE (%)



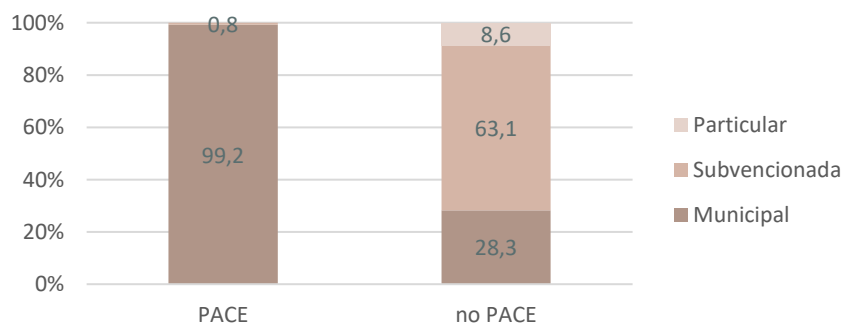
6.2.2.3 Background académico

Para el background académico se hallan diferencias significativas en la mayoría de las variables comparadas. Al aplicar la prueba Chi-cuadrado para las variables vinculadas a las características de las instituciones educativas de procedencia (tipo de establecimiento de procedencia y

dependencia administrativa del establecimiento), ambas revelan diferencias significativas⁶⁶. En el caso de las variables de desempeño durante los estudios secundarios nos encontramos con dos grupos: las notas de enseñanza media y puntaje NEM que sí revelan diferencias significativas⁶⁷ al aplicar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (dos muestras independientes); y las variables Top 10% y Ranking de notas que no presentan diferencias significativas⁶⁸. Por su parte, en el caso de las variables de desempeño de las pruebas de admisión a la universidad (PSU lenguaje, matemática, ciencias e historia), todas evidencian diferencias significativas⁶⁹. A continuación, se analiza en detalle cada variable.

Al comparar las características de los establecimientos educativos de procedencia se observa que los estudiantes No PACE provienen mayoritariamente de colegios de administración subvencionada (Figura 25) con modalidad HC (Figura 26) a diferencia de los estudiantes PACE, quienes egresan de colegios municipales con modalidad TP.

Figura 25 Dependencia administrativa según estudiantes PACE y No PACE (%)



⁶⁶ Establecimiento de procedencia, Chi² de Pearson= 258896, sig. 0,000. Dependencia administrativa, Chi² de Pearson= 288,151, sig. 0,000.

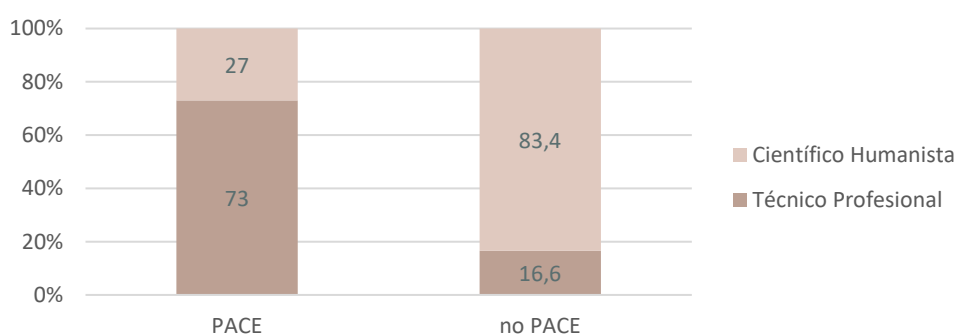
⁶⁷ Notas de enseñanza media, U de Mann-Whitney = 5,072, sig. 0,000. Puntaje NEM, U de Mann-Whitney = 5,275, sig. 0,000.

⁶⁸ Top 10%, Chi² de Pearson= ,684, sig. 0,408. Ranking de notas, U de Mann-Whitney = ,952, sig. 0,341.

⁶⁹ PSU lenguaje, U de Mann-Whitney = 12,247, sig. 0,000. PSU matemáticas, U de Mann-Whitney = 14,49, sig. 0,000. PSU historia, U de Mann-Whitney = -9,462, sig. 0,000. PSU ciencias, U de Mann-Whitney = -12,716, sig. 0,000.

Tal como se observa en la Figura 25 el 99,2% de los estudiantes PACE egresan de colegios de administración pública mientras el grueso de sus pares se formó en colegios subvencionados (63,1%). En relación con el tipo de formación recibida, el 73% de los estudiantes PACE se han formado en colegios con educación TP versus el grupo No PACE donde solo un 16,6% recibió esa formación (Figura 26).

Figura 26 Modalidad formativa de los colegios según grupo PACE y No PACE (%)



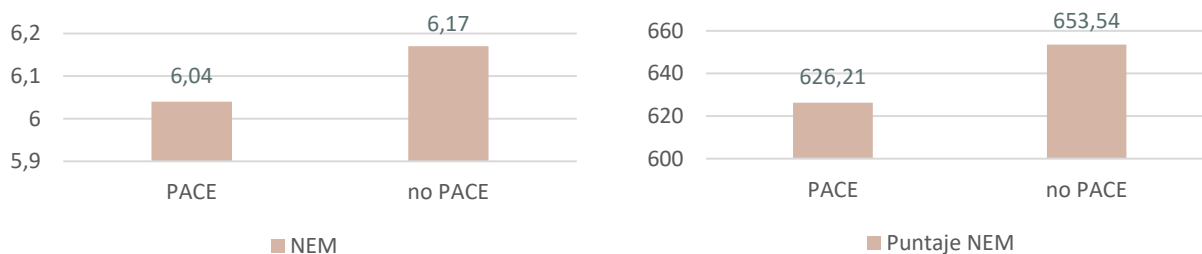
Estos resultados indican que el programa PACE estaría cumpliendo su propósito, posibilitar el acceso a la universidad a estudiantes históricamente marginados e infrarrepresentados como lo es el caso de los estudiantes TP y de establecimientos municipales.

Respecto a las variables de desempeño académico se observa que, tanto para las notas de secundaria como para el Ranking de notas, existen diferencias significativas⁷⁰ que favorecen a los estudiantes No PACE. Si bien ambos grupos obtienen un buen promedio de secundaria (por sobre la media nacional⁷¹), los estudiantes PACE quedan un punto por debajo de sus pares No PACE (Figura 27). Esta situación se replica con el puntaje NEM, los estudiantes PACE se encuentran en desventaja con 27 puntos menos (Figura 27).

⁷⁰ Notas enseñanza media, U de Mann-Whitney =5,072, sig. 0,000. Ranking de notas, U de Mann-Whitney = ,952, sig. 0,341.

⁷¹ El año 2019 la media nacional del NEM fue de 5,95(<https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/ranking-calidad-los-alumnos/949083/>).

Figura 27 Nota enseñanza media (NEM y Puntaje NEM) según grupo PACE y No PACE

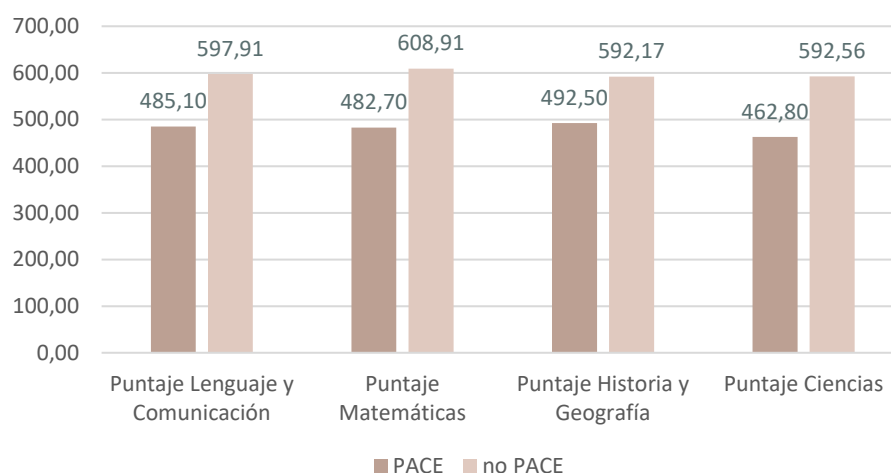


Por otra parte, no se hallan diferencias significativas entre los grupos en las variables Top 10% y el Ranking de notas⁷². Como se ha mencionado anteriormente la variable Top 10% hace referencia a si los estudiantes pertenecen al 10% mejor evaluado de sus respectivos establecimientos de egreso. Al comparar ambos grupos, el grueso de los estudiantes No PACE y PACE no pertenecen al Top 10% (65,1% y 69%), y de aquellos que sí pertenecen se observa una leve ventaja para los estudiantes No PACE (34,9% versus 31%). Dichas diferencias no se traducen en contrastes estadísticamente significativos. En relación con el Ranking de notas que consiste en la ubicación del estudiante -sus notas- respecto a sus compañeros de colegio, se observa que no hay diferencias significativas a pesar de que la ventaja se inclina levemente hacia los estudiantes No PACE con un puntaje de 713,1 versus los 708,9 de sus pares.

Las variables de desempeño académico en secundaria nos señalan que a pesar de que los estudiantes No PACE obtienen mejores promedios (notas de enseñanza media y NEM) que sus pares, ambos grupos se encuentran dentro de los mejores estudiantes de su generación (Ranking de notas).

⁷² Top 10%, Chi² de Pearson= ,684, sig. 0,408. Ranking de notas, U de Mann-Whitney = ,952, sig. 0,341.

Figura 28 Puntaje PSU en las diferentes disciplinas según grupo PACE y No PACE



Respecto a los resultados en las pruebas de admisión, se observa que los estudiantes PACE obtienen puntajes considerablemente inferiores respecto a sus pares No PACE (Figura 28). En algunas áreas las diferencias son de hasta 130 puntos. La prueba estadística U de Mann-Whitney realizada revela que las diferencias son significativas en todas las áreas⁷³.

Estos resultados señalan que a pesar de que los estudiantes PACE son los mejores dentro de sus instituciones de secundaria no logran obtener puntajes adecuados en las pruebas de selección que permiten ingresar a la ES. En este sentido, el programa PACE exige rendir la PSU, pero sus resultados no se consideran para la postulación a la universidad, puesto que tal como se ha mencionado en el capítulo 3, estas pruebas estandarizadas aumentan las brechas educativas. Es así como la decisión del PACE de no considerar el puntaje de la PSU, estaría incidiendo en aminorar las brechas que generan estas pruebas y que tantas críticas han recibido.

⁷³ PSU lenguaje, U de Mann-Whitney = 12,247, sig. 0,000. PSU matemáticas, U de Mann-Whitney = 14,49, sig. 0,000. PSU historia, U de Mann-Whitney = -9,462, sig. 0,000. PSU ciencias, U de Mann-Whitney = -12,716, sig. 0,000.

6.2.2.4 A modo de síntesis

Dentro de las variables analizadas en la dimensión Background personal, tres de ellas presentan diferencias significativas: edad, nacionalidad y primera generación. Solo los datos de la variable género no revelan diferencias importantes a pesar de que los porcentajes evidencian cierta tendencia: más mujeres en el grupo PACE. Los resultados nos permiten plantear que el programa estaría beneficiando la equidad en el acceso a aquellos estudiantes más jóvenes, extranjeros y proveniente de familias sin estudios universitarios.

En cuanto al background familiar, los estudiantes PACE provienen de familias con menores ingresos y sus progenitores tienen un nivel educativo inferior al de los estudiantes No PACE. Las diferencias significativas en las tres variables analizadas (nivel educativo padre, madre y nivel socioeconómico) nos indica que el programa PACE está siendo una vía de acceso a la universidad para aquellos estudiantes que debido a su situación familiar tendrían menos posibilidades de ingresar por la vía tradicional, tal como señalan los datos nacionales (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2018; 2021).

En relación con el background académico las diferencias significativas se dan en las características de la institución, las notas NEM y Ranking de notas, y en los desempeños de las pruebas de acceso (PSU lenguaje, matemáticas, Ciencias e Historia). Los estudiantes PACE provienen de establecimientos públicos TP a diferencia de sus pares que mayoritariamente estudiaron en colegios subvencionados HC. A pesar de que ambos grupos tienen desempeños académicos por sobre el 6,0, los estudiantes No PACE corren con ventaja respecto a sus pares PACE. Y, los desempeños en las pruebas de selección entre los grupos son muy dispares; los estudiantes PACE obtienen puntajes muy por debajo de los obtenidos por sus pares. Estas diferencias señalan que se estaría cumpliendo el objetivo del programa, permitir el acceso a estudiantes históricamente marginados e infrarrepresentados que a pesar de tener buenos desempeños en su trayectoria de secundaria no logran los puntajes en la prueba de acceso necesarios para ingresar a la universidad.

A modos de recapitulación, en la Tabla 37 se encuentran todas las variables de entrada y se señalan en cuáles hay diferencias significativas entre estudiantes PACE y No PACE. Tal como se observa, las diferencias están presentes en todas las variables a excepción del género y el Top 10% puntaje.

Tabla 37 Resumen de las variables de entrada significativas entre los estudiantes PACE y No PACE

VARIABLES	DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS
Género	-
Edad	X
Nacionalidad	X
1° generación universidad	X
Nivel educativo madre	X
Nivel educativo padre	X
Nivel socioeconómico	X
Tipo de establecimiento	X
Dependencia establecimiento	X
Notas enseñanza media	X
Puntaje notas NEM	X
Top 10% puntaje	-
Ranking de notas	X
PSU lenguaje	X
PSU matemáticas	X
PSU historia	X
PSU ciencias	X

6.2.3 Descripción de perfiles diferenciales por rama de conocimiento

En los apartados anteriores se ha definido el perfil de los estudiantes PACE, sus características personales, familiares y académicas. Asimismo, se ha comparado este perfil con el de sus pares para profundizar en sus diferencias y similitudes. El siguiente apartado presenta una breve descripción de los estudiantes PACE por ramas de conocimiento con la finalidad de identificar diferencias entre ellos. Varios estudios revelan que la elección de las carreras son el resultado de un conjunto de condicionantes sociales, esfuerzos, expectativas e intereses personales. De este modo, la composición social de los estudiantes varía dependiendo de la rama de conocimiento.

En el caso que aquí nos ocupa se realiza un análisis por rama de conocimiento para las diferentes variables disponibles. Debido a la reducida muestra de estudiantes PACE, el número de respuestas en el caso de algunas áreas es limitada, por lo que es preciso ser prudente a la hora de extraer conclusiones, más allá de obtener una descripción de los sujetos en cada ámbito (Tabla 38).

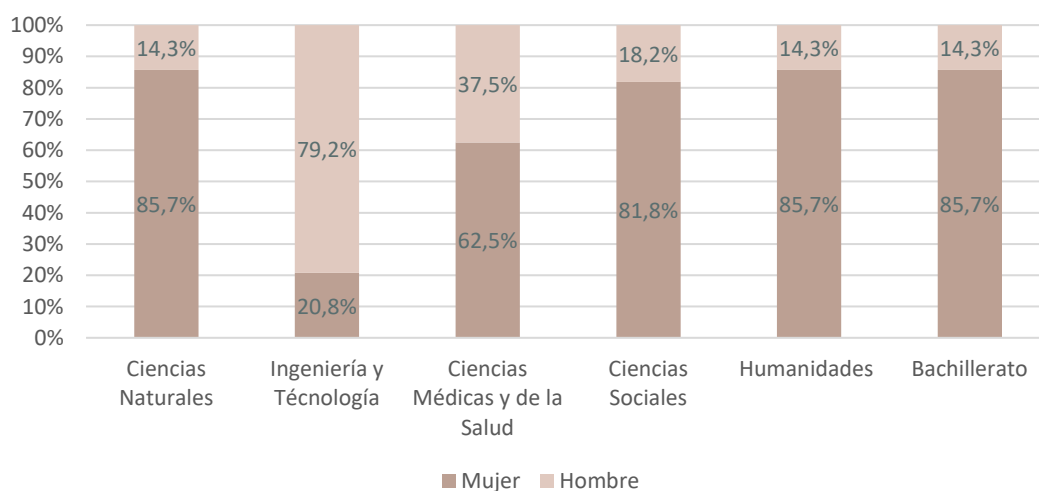
Tabla 38 Tasa de acceso de la cohorte PACE 2016 y por rama de conocimiento

Rama de conocimiento	Nº total de estudiantes de nuevo ingreso	% de estudiantes ingreso vía PACE respecto al total n=126
Ciencias Naturales	250	5,6% (7)
Ingeniería y Tecnología	1.788	42,1% (53)
Ciencias Médicas y de la Salud	297	6,3% (8)
Ciencias Sociales	1.149	34,9% (44)
Humanidades	210	5,6% (7)
Bachillerato	172	5,6% (7)
Total USACH	3.866	126

6.2.3.1 Background personal

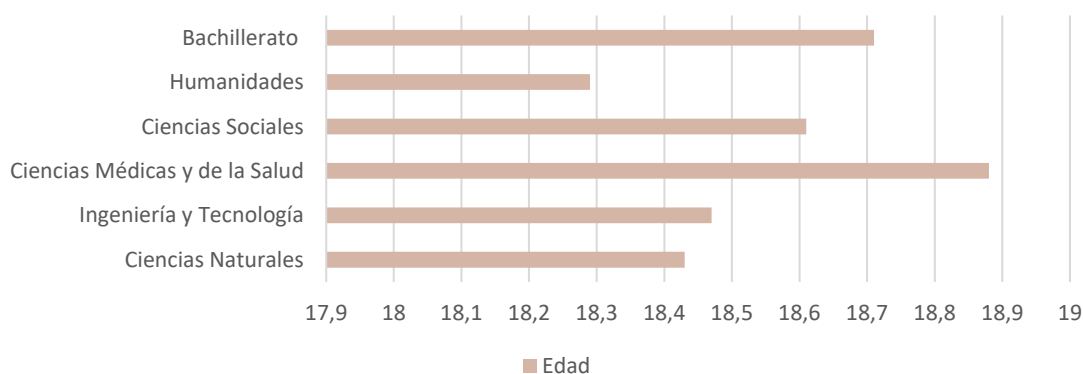
Al analizar el género de los estudiantes PACE en función a la rama de conocimiento a la que pertenece cada titulación, los datos revelan que en la mayoría de las áreas la proporción de mujeres es más alto con la excepción de Ingeniería y Tecnología (Figura 29). Estos datos se encuentran en la línea de varias investigaciones que revelan como históricamente en las carreras del área de la Ingeniería y Tecnología las mujeres han estado infrarrepresentadas. Asimismo, destaca el alto porcentaje de mujeres en las ramas de Ciencias Naturales, Humanidades y Bachillerato con cifras por sobre el 85% tal como se muestra en la figura 29. Destacamos la participación de las mujeres en la rama de Ciencias Naturales puesto que también es un área escogida preferentemente por hombres.

Figura 29 Género del estudiantado PACE por rama de conocimiento



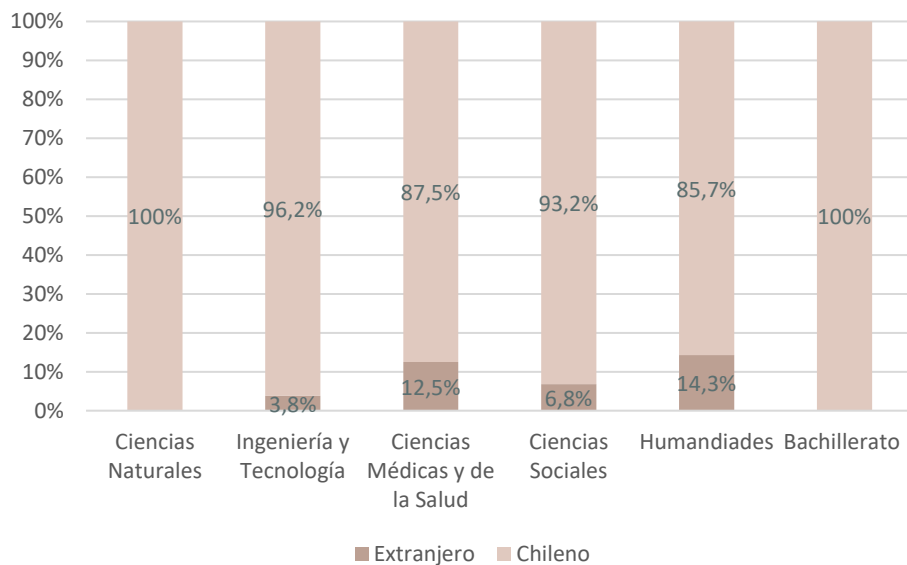
En relación con la edad, si bien la cohorte es bien homogénea (Figura 30), entre las ramas de conocimiento hallamos algunas diferencias interesantes. Los estudiantes del área de Ciencias Médicas y de la Salud son mayores a sus pares con una media de 18,88 (Sd 0,835) y, por el contrario, los más jóvenes son los estudiantes de la rama de Humanidades con una media de 18,28 (Sd 0,48).

Figura 30 Edad media del alumnado PACE por rama de conocimiento



Al analizar la nacionalidad de los estudiantes PACE por área de conocimiento los datos revelan que las áreas de Ciencias Médicas y de la Salud y Humanidades son las que tienen mayor porcentaje de extranjeros. En cambio, en las áreas de Ciencias Naturales y Bachillerato no hay presencia de extranjeros (Figura 31).

Figura 31 Nacionalidad del alumnado PACE por rama de conocimiento



Y, respecto a la variable primera generación, no hay diferencias entre las áreas de conocimiento, ya que más del 90% de los estudiantes PACE son los primeros integrantes de sus familias en ingresar a este nivel educativo. El único estudiante que proviene de una familia de padres universitarios ingresa a la rama de Ingeniería y Tecnología.

6.2.3.2 Background familiar

Al analizar el nivel educativo de los padres de los estudiantes PACE por rama de conocimiento se observan que los padres con mayor nivel educativo son los del área de Ingeniería y Tecnología con más del 50% de padres que termina la secundaria y con el 4,4% que posee estudios en CFT o IP (Figura 32). Por otra parte, en la rama de Ciencias Sociales el 3,6% de los padres poseen títulos de CFT o IP, no obstante, el 21,4% no terminó los estudios primarios. En 5 de las 6 áreas hay padres que no terminan sus estudios primarios y el mayor porcentaje se encuentra en el área de Ciencias Médicas y de la Salud (25%).

Figura 32 Nivel educativo del padre del estudiante PACE por rama de conocimiento

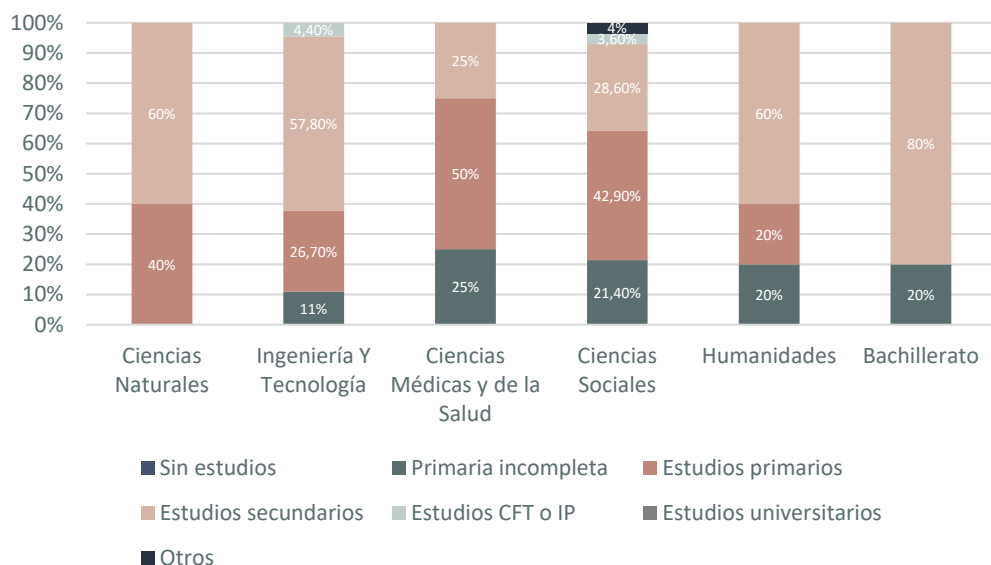
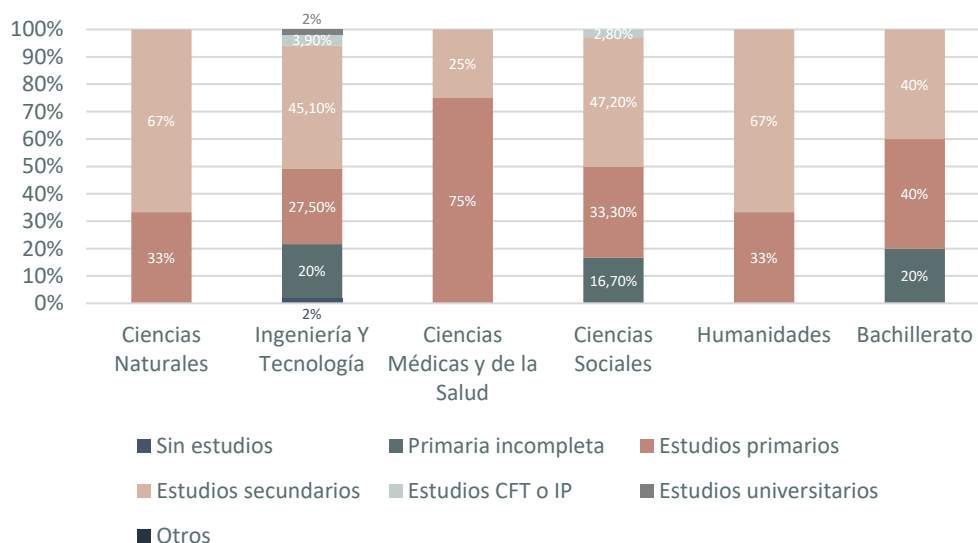
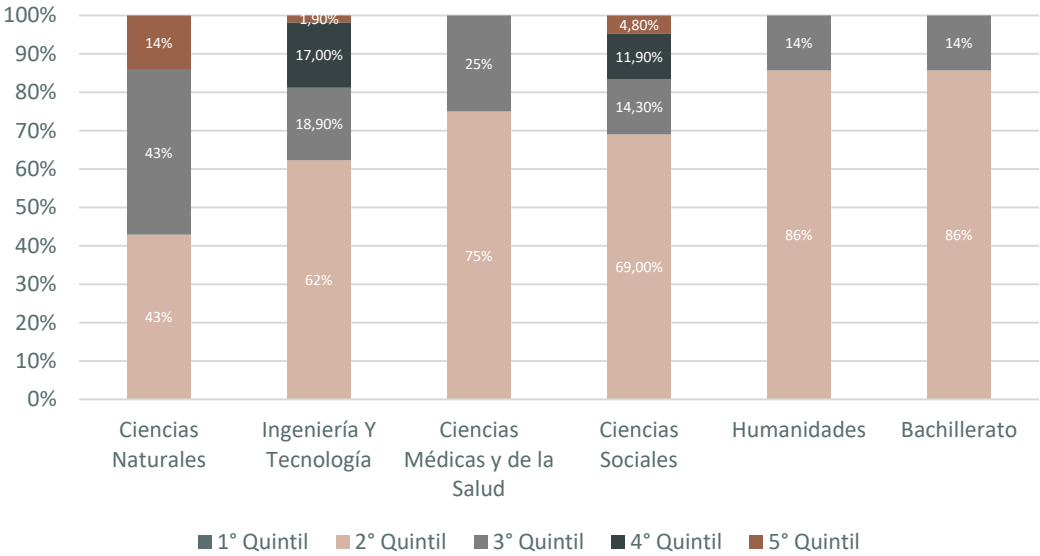


Figura 33 Nivel educativo de la madre del estudiante PACE por rama de conocimiento



En el caso del nivel educativo de las madres de los estudiantes PACE por área de conocimiento (Figura 33), se observa que en el área de Ingeniería y Tecnología hay una heterogeneidad: desde madres sin estudios a madres con estudios universitarios. Por otra parte, a diferencia de los padres, en solo tres áreas hay madres que declaran no haber terminado sus estudios primarios y, además, los porcentajes son inferiores. Con respecto a los estudios CFT o IP la tendencia es la misma que en el caso de los padres, solo en las áreas de Ingeniería y Tecnología y Ciencias Sociales se observa madres con dicho nivel educativo.

Figura 34 Nivel socioeconómico del estudiante PACE por rama de conocimiento



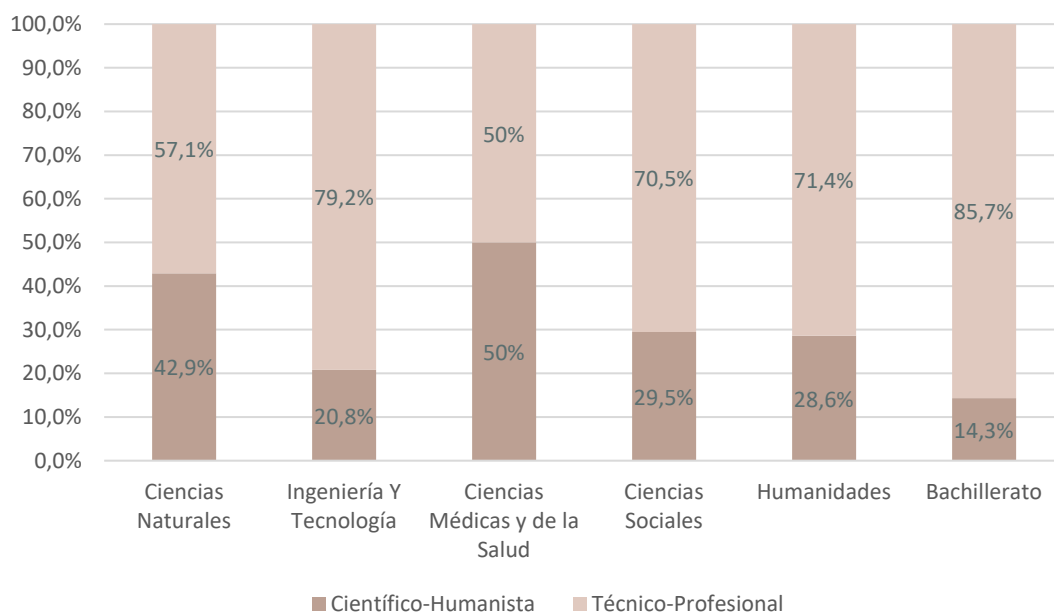
En relación con el nivel socioeconómico, tal como se observa en la Figura 34, en todas las áreas la mayoría de los estudiantes pertenece al 2° Quintil. Solo en el caso de Ingeniería y Tecnología y Ciencias Sociales, ramas donde los padres y madres tienen niveles educativos más elevados, los estudiantes declaran pertenecer a quintiles más altos.

6.2.3.3 Background académico

El 99% de los estudiantes PACE proviene de colegios con administración municipal. Evidentemente, al analizar esta variable por rama de conocimiento el escenario es el mismo para todas las ramas de conocimiento con un 100% de estudiantes egresados de colegios municipales. El único estudiante que proviene de un colegio subvencionado se encuentra en la rama de Ingeniería y Tecnología.

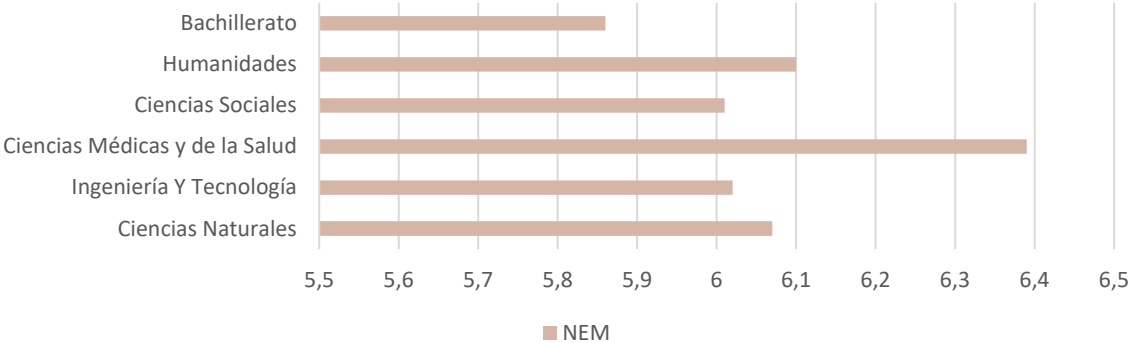
Como ya se ha mencionado la mayoría de los estudiantes PACE provienen de establecimientos con enseñanza TP, pero qué pasa cuando se analiza por rama de conocimiento. Por un lado, hallamos cuatro ramas que mantienen la tendencia de la sobrerrepresentación de estudiantes TP con porcentajes que fluctúan entre el 70% hasta de 85,7% (Figura 35). Las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades presentan porcentajes similares a los de la cohorte en general (Tabla 33), no obstante, las ramas de Ingeniería y Tecnología y Bachillerato elevan sus porcentajes. Una posible interpretación para el alto porcentaje en Bachillerato puede ser la malla de esta carrera que sirve de nivelación y trampolín para aquellos estudiantes TP que por su formación no poseen los contenidos necesarios que les permita lograr un buen desempeño en otras carreras. Por otro lado, las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Médicas y de la Salud los estudiantes se distribuyen de modo más homogéneo. Esto puede deberse a que estudiantes de colegios HC, quienes han tenido una formación científica y humanista, se sienten más seguros para escoger carreras que requieren de un conocimiento mínimo de ciencias (física, química y biología).

Figura 35 Modalidad formativa del estudiante PACE por rama de conocimiento



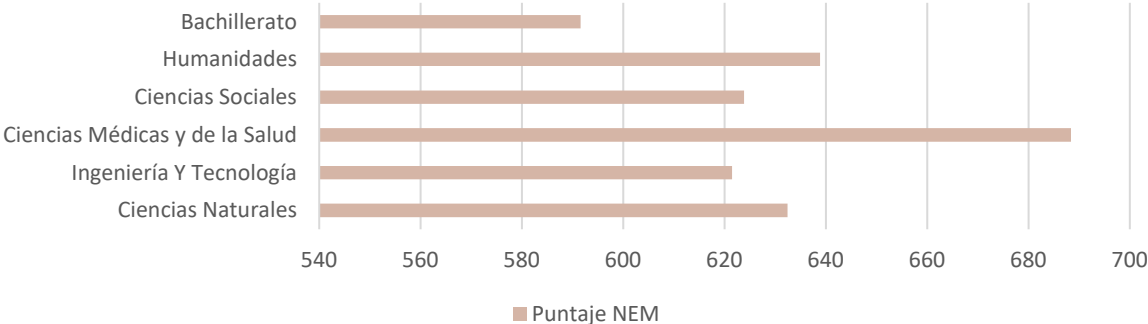
En relación con el desempeño de los estudiantes PACE en secundaria por área de conocimiento se observa que en el área de Ciencias Médicas y de la Salud se hallan los mejores promedios con una media de 6,4 (Figura 36). En el resto de las ramas los promedios se distribuyen homogéneamente con medias de 6,0 a 6,1 a excepción del área de Bachillerato, donde los estudiantes obtienen una media de 5,9.

Figura 36 Promedio de enseñanza media del estudiante PACE por rama de conocimiento



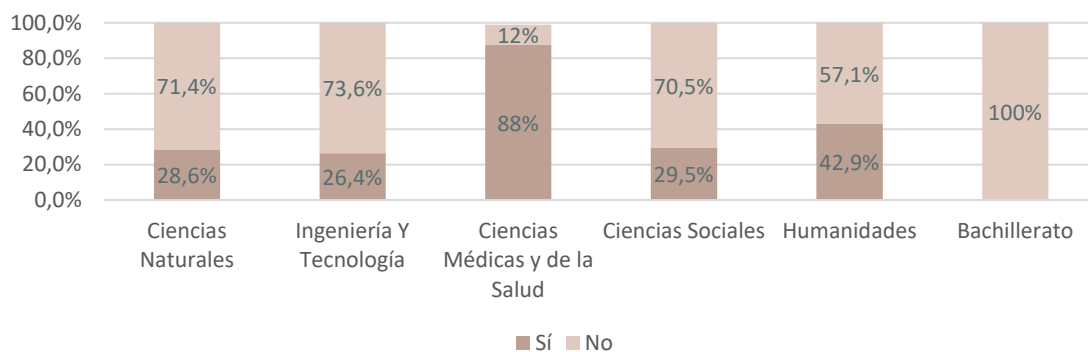
Respecto al puntaje NEM se hallan las mismas diferencias que en el promedio NEM. El área con mayor puntaje es Ciencias Médicas y de la Salud y el de menor es Bachillerato con diferencias de 97 puntos (Figura 37). Todas las áreas están por sobre los 600 puntos a excepción del promedio de los estudiantes de Bachillerato, quienes se encuentran por debajo de esta cifra.

Figura 37 Puntaje NEM del estudiante PACE por rama de conocimiento



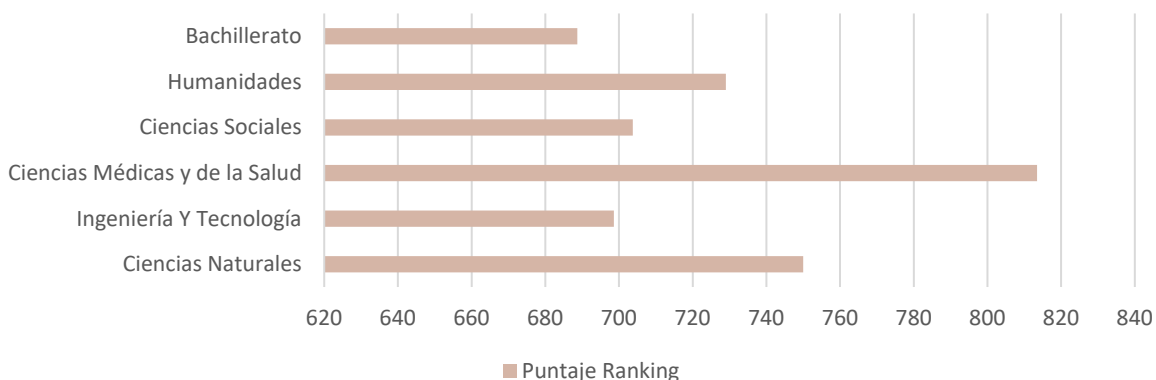
Los estudiantes PACE en general no pertenecen al 10% mejor evaluado de sus colegios, pero cuando se realiza el análisis por rama de conocimiento destaca el área de Ciencias Médicas y de la Salud, donde casi el 90% de los estudiantes se ubican dentro de los mejores evaluados de sus respectivos establecimientos (Figura 38). En el otro extremo encontramos a los estudiantes de la rama de Bachillerato, donde ninguno pertenece al top 10% de sus colegios. El resto de las áreas son bastante homogéneas, solo la rama de humanidades se escapa con un 42,9% de estudiantes dentro del top 10%.

Figura 38 Top 10% del estudiante PACE por rama de conocimiento



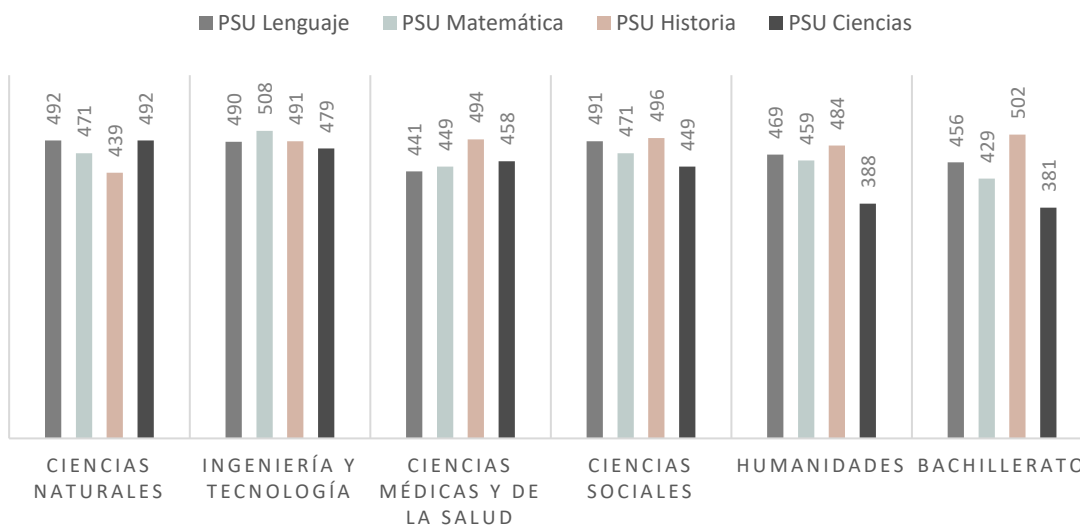
En relación con el Ranking, la tendencia continúa similar y el área de Ciencias Médicas y de la Salud obtiene el puntaje más alto con 813 puntos (Figura 39). En los 700 puntos se encuentra el área de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades y bajo los 700 las ramas de Ingeniería y Tecnología y Bachillerato.

Figura 39 Puntaje Ranking del estudiante PACE por rama de conocimiento



Los desempeños de los estudiantes PACE en la PSU son bajos en todas las áreas y en la mayoría los puntajes no superan los 500 puntos (Figura 40). Las únicas ramas que superan este puntaje son Ingeniería y Tecnología y Bachillerato. En el caso de Ingeniería y Tecnología logra 508 puntos en la prueba de matemática, muy por encima de las demás ramas. Este puntaje es de esperar considerando las carreras que reúne esta área. En el caso de Bachillerato los estudiantes logran un promedio de 502 puntos en la prueba de Historia.

Figura 40 Puntaje PSU del estudiante PACE por rama de conocimiento



6.2.3.4 A modo de síntesis

Respecto al background personal los principales resultados que se desprenden del análisis por áreas de conocimiento señalan que las mujeres son mayoría en casi todas las áreas, la edad es bastante homogénea, los extranjeros están presente en cuatro de las seis ramas y, en todas las áreas más del 90% es primera generación en ingresar a la universidad.

Profundizando en cada variable, los resultados señalan que en 4 áreas los hombres representan menos del 20% (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades y bachillerato) y solo en Ingeniería y Tecnología que, agrupa carreras históricamente masculinizadas, las cifras se invierten. Por su parte, la variable edad tal como se ha señalado es bastante homogénea, no obstante, en la rama de Ciencias Médicas y de la Salud los estudiantes son levemente mayores. En relación con la nacionalidad, en todas las áreas el grueso de los estudiantes es chileno y la mayor cantidad de extranjeros se encuentran en Humanidades (14%) y en Ciencias Médicas y de la Salud (12,5%). Por último, en todas las áreas los estudiantes son primera generación.

En relación con el análisis del background familiar por rama de conocimiento se desprende que los niveles educativos más habituales de los progenitores en todas las áreas son primaria y secundaria, y pertenecen mayoritariamente al 2° Quintil. En detalle, la variable nivel académico de los progenitores revela que la mayoría cuentan con formación primaria y secundaria, no obstante, padres y madres de las áreas de Ingeniería y Tecnología y Ciencias Sociales poseen niveles educativos más elevado, pues poseen títulos de CFT e IP, inclusive una madre posee título universitario. En cuanto al nivel socioeconómico, si bien la mayoría pertenece al 2° Quintil, en Ingeniería y Tecnología, y Ciencias Sociales, parte de los estudiantes declaran pertenecer a quintiles de mayores ingresos (4° y 5° Quintil) y, destaca Ciencias Naturales con un 14% de familias en el 5° Quintil.

En cuanto al background académico los resultados de las variables asociadas a las características de la institución educativa señalan que en todas las áreas predominan los estudiantes que asistieron a establecimientos educativos administrados por el sistema público, es más, solo hay un estudiante que proviene de un establecimiento subvencionado y es de la rama de Ingeniería

y Tecnología. Respecto a la modalidad formativa, prevalecen los estudiantes de formación TP. En la mayoría de las áreas los estudiantes HC no superan el 30% (Ingeniería y Tecnología, Ciencias Sociales, Humanidades y Bachillerato) y tanto en Ciencias Médicas y de la Salud como en Ciencias Naturales los porcentajes se equiparán con un 50% y 42,9% de estudiantes HC, respectivamente.

Por otro lado, los resultados señalan que las NEM, el puntaje NEM y el puntaje Ranking varían levemente entre áreas y muestran la misma tendencia, los estudiantes de Ciencias Médicas y de la Salud obtienen los mejores desempeños y los de Bachillerato los peores. En cuanto a la variable Top 10% en 5 de las 6 áreas la gran mayoría de los estudiantes no pertenecen a este porcentaje, solo en Ciencias Médicas y de la Salud los porcentajes se invierten y un 88% de los estudiantes pertenece al 10% mejor de su promoción. Considerando que Ciencias Médicas y de la Salud reúne carreras bastante exigentes como medicina, es esperable que en esta área se concentren los estudiantes con mejores trayectorias académicas.

Los resultados de las pruebas de ingreso son similares independiente del área de conocimiento. Las mayores diferencias se dan en la prueba de ciencias e historia donde las áreas de Bachillerato y Humanidades obtienen 100 puntos menos en la prueba de Historia respecto a otras áreas como Ciencias Naturales, situación que se repite al inverso con la prueba de Historia en estas áreas.

En general, el estudiante PACE es bastante homogéneo independiente de la rama de conocimiento. No obstante, como se observa, ciertas ramas destacan por un perfil diferencial. Por un lado, en el área de Ciencias Médica y de la Salud se agrupan estudiantes que destacan por sus excelentes notas en secundaria, por tener los mejores desempeños en sus contextos educativos y por una formación académica HC. Por su parte, en las áreas de Ingeniería y Tecnología y Ciencias Sociales se concentran estudiantes con un background familiar que apunta a una mayor disposición a los estudios y apoyo, ya que son progenitores con un mayor nivel educativo y nivel socioeconómico. Y, en las carreras de Ingeniería y Tecnología el estudiantado es mayoritariamente hombres.

6.3 El seguimiento académico

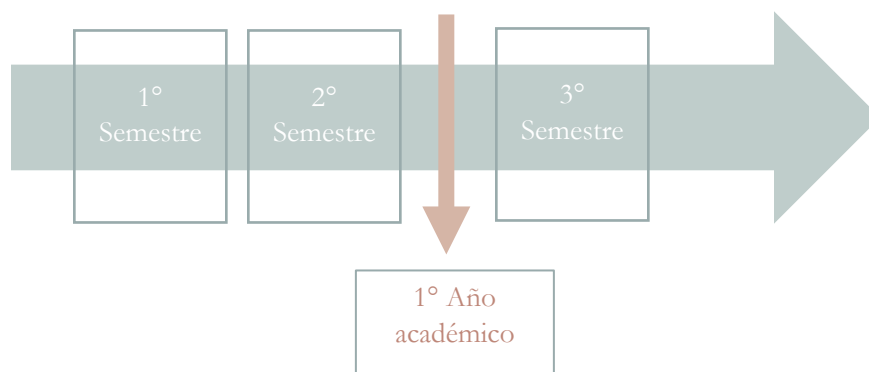
El primer año es crítico para las trayectorias universitarias de los estudiantes en general y, en especial, para grupos históricamente excluidos. Las investigaciones en esta área afirman que el abandono es un fenómeno multifactorial. Este apartado tiene por finalidad analizar los resultados académicos obtenidos por los estudiantes objeto de estudio, así como describir cuáles son los factores asociados a la persistencia en este grupo. En definitiva, las interrogantes que guían esta parte de la tesis son: ¿cuál es el rendimiento de los estudiantes PACE durante los primeros semestres académicos?, ¿hay diferencias entre el rendimiento de los estudiantes PACE y sus pares?, ¿quiénes persisten más? Y ¿qué factores influyen en la persistencia de los estudiantes PACE?

Luego de analizar el rendimiento académico de los estudiantes se describe la trayectoria académica, es decir, si los estudiantes persisten o abandonan sus estudios durante el primer año o, en otras palabras, si se han matriculado para el siguiente año académico. Finalmente, se analiza la implicancia de los estudiantes PACE con el programa, entendido como la cantidad de veces que asisten a los diferentes apoyos que les brinda el PAIEP como estudiantes que requieren de un acompañamiento durante los primeros años de carrera.

6.3.1 Rendimiento y trayectorias de éxito

El análisis del rendimiento y la trayectoria de los estudiantes PACE se realiza a partir de los datos facilitada por el PAIEP. La información que se recoge es del primer año académico que consta de 2 semestres y del primer semestre del segundo año, es decir, se trabajará con 3 semestres tal como se observa en la Figura 41.

Figura 41 Estructura de análisis rendimiento académico y trayectorias de éxito estudiantes PACE



6.3.1.1 Resultados académicos

Para analizar el rendimiento académico de los estudiantes PACE se han considerado los siguientes indicadores:

- a) N° de asignaturas inscritas
- b) N° de asignaturas aprobadas
- c) N° de asignaturas reprobadas
- d) Nota media
- e) Tasa de éxito (asignaturas aprobadas/asignaturas inscritas) * 100

El análisis de estos indicadores se realiza al término de cada uno de los semestres de los que se cuenta información y siguiendo la lógica de los apartados anteriores se comparan las medias de los estudiantes PACE y No PACE. Se ha decidido observar los datos al término de cada semestre y no al final del primer año académico con la finalidad de profundizar en las variaciones que se puedan presentar semestre tras semestre.

Cabe señalar que las carreras de Arquitectura e Ingeniería Física tienen asignaturas anuales, por lo que no se contaba con información en algunas de las variables (asignaturas aprobadas, asignaturas reprobadas y nota media) para el primer semestre. Con el objeto de no excluir del análisis al estudiantado de estas carreras se ha tomado la decisión estadística de repetir los datos del segundo semestre en las variables faltantes en ambas carreras.

También, antes de discutir los datos es necesario aclarar que en ambos grupos la muestra va disminuyendo cada semestre respecto a los datos del inicio del año académico. Esto se debe a que varios estudiantes van abandonando en el transcurso de los semestres analizados. Es lo que se conoce como la *atricción* en los estudios tipo panel, que a menudo implica un sesgo en la interpretación, dado que se pierde muestra con unas características específicas, en este caso estudiantes con una mayor vulnerabilidad y probabilidad de obtener un peor rendimiento académico.

Indicadores de rendimiento 1º semestre

A continuación, se presenta en la Tabla 39 una comparación entre los datos académicos referidos a los estudiantes PACE y los No PACE. La información disponible permite comparar si estos valores son estadísticamente diferentes entre ambos grupos. Los resultados de la prueba de U de Mann-Whitney (para muestras independientes) revela que la diferencia es significativa para las variables asignaturas aprobadas, asignaturas reprobadas, nota media y tasa de éxito. Específicamente, los estudiantes PACE matriculan la misma cantidad de asignaturas que sus pares, pero su rendimiento, asignaturas aprobadas y tasa de éxito son inferiores a las de sus compañeros (Tabla 39).

Tabla 39 Resultados de rendimiento 1º semestre de estudiantes PACE y No PACE

Variable	PACE	No PACE	Contraste *
Asignaturas inscritas	(n=124) Media 6,19 (sd 0,779) De 1 a 5: 12,9% > 5: 87,1%	(n=3661) Media 6,13 (sd 0,843) De 1 a 5: 19,9% > 5: 84,5%	Z=221132,500 sig. ,592
Asignaturas aprobadas	(n=124) Media 3,44 (sd 2,195) De 0 a 5: 74,9% > 5: 25%	(n=3655) Media 5,01 (sd 1,893) De 0 a 5: 46,1% > 5: 53,9%	Z=132788,000 sig. ,000
Asignaturas reprobadas	(n=124) Media 2,75 (sd 2,082) De 1 a 5: 71,7% > 5: 10,4%	(n=3655) Media 1,12 (sd 1,637) De 1 a 5: 42,4% > 5: 3,3%	Z=117882,500 sig. ,000
Nota media (desv. Típica)	(n=124) Media 3,73 (sd 1,641)	(n=3655) Media 4,77 (sd 1,051)	Z=115197,500 sig. ,000
Tasa de éxito	(n=124) Media 54,38% (sd 33,68)	(n=3655) Media 81,36% (sd 27,86)	Z=121352,000 sig. ,000

**El análisis de las similitudes y diferencias se ha realizado mediante la prueba U de Mann-Whitney*

Observando en detalle, los datos muestran que el 87,1% de los estudiantes PACE inscriben más de 5 asignaturas durante el primer semestre. El análisis comparativo con sus pares deja en evidencia que el volumen de asignaturas matriculadas es levemente superior en aquellos que han ingresado por vía PACE (Tabla 39). A pesar de este porcentaje mayor en las asignaturas matriculadas, la prueba U de Mann-Whitney para contraste de dos medias no paramétricas, no revela diferencias significativas entre los perfiles. Estos resultados confirman que la vía de ingreso no supone una diferencia respecto a la carga académica.

Por otra parte, respecto a las asignaturas aprobadas el contraste de medias (prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes) revela que existen diferencias significativas entre estudiantes PACE y No PACE. Estas diferencias son a favor de los estudiantes No PACE, quienes aprueban más asignaturas que sus pares. Como se aprecia, en este grupo el 53,9% logra aprobar más de 5 asignaturas, mientras solo un 25% de sus compañeros PACE lo logra.

En cuanto a la nota media se hallan diferencias significativas entre ambos grupos. Los universitarios No PACE obtienen una media de 4,77, nota visiblemente superior a la de sus compañeros PACE, quienes están un punto más abajo con una media de 3,73. Como se advierte este último grupo presenta una nota media por debajo de la nota mínima de aprobación⁷⁴, datos interesantes y que confirman lo que hubiera podido parecer un resultado previsible y es que los estudiantes PACE al no requerir los puntajes PSU para ingresar a la educación superior podrían tener un bagaje académico previo inferior al de sus pares. Los estudiantes PACE provienen de establecimientos educativos TP con altos índices de vulnerabilidad que se caracterizan por un currículum diferente al de los establecimientos Científicos-Humanistas, además, de no cubrir todo el currículum académico nacional (Centro de Estudios, 2013; Koljatic et al., 2013; Pearson, 2013).

Por último, la variable tasa de rendimiento también evidencia diferencias significativas en el contraste de medias. Los estudiantes PACE inscriben la misma cantidad de asignaturas que sus compañeros, pero su tasa de éxito (asignaturas aprobadas/asignaturas inscritas) y nota media es inferior a la del resto de sus compañeros durante el primer semestre de universidad.

Por lo tanto, al hilo de los resultados obtenidos en el primer semestre se observan claras diferencias en el rendimiento entre estudiantes PACE y No PACE. Si bien ambos grupos inscriben una cantidad de asignaturas similares, el grupo de estudiantes PACE reprueba más y aprueba menos asignaturas, además, su nota media no logra la calificación mínima de aprobación y está un punto por debajo de sus pares No PACE. Estas diferencias son previsibles y razonables considerando, por un lado, los contrastes en los itinerarios formativos de ambos grupos y, por otro, las desigualdades en la exigencia y calidad de los centros de secundaria de los que provienen. Por este motivo los estudiantes PACE tienen un bagaje de conocimientos y competencias diferentes a los de sus pares e, incluso, inferiores a los requeridos en este nivel educativo. De modo que un análisis detallado del rendimiento durante el primer semestre permite detectar algunos elementos de vulnerabilidad o riesgo para el colectivo PACE.

⁷⁴ La escala de calificaciones de Chile va desde un 1,0 a 7,0. La nota de aprobación es un 4,0.

Indicadores de rendimiento 2º semestre

Respecto a las variables, en todas hallamos diferencias significativas (Tabla 40). La prueba U de Mann-Whitney (para muestras independientes) revela que la diferencia es significativa con un nivel de confianza del 95% en cuanto al número de asignaturas inscritas, aprobadas, reprobadas, nota media y tasa de éxito.

Como se observa en el contraste de medias los resultados de este semestre son bastante similares a los del primero. Examinando detalladamente, las asignaturas inscritas este semestre revelan diferencias significativas entre los perfiles. Como se puede constatar, los estudiantes PACE durante el segundo semestre inscriben menos asignaturas que sus pares, al contrario de lo ocurrido en el primer semestre. Un 59% de los estudiantes PACE inscriben más de 5 asignaturas a diferencia de sus pares cuyo porcentaje llega a 73,1%. Esta diferencia puede deberse a que los estudiantes PACE reprobaron una mayor cantidad de asignaturas durante el primer semestre, situación que probablemente les impide continuar con las asignaturas de la malla por ser pre-requisito. Por otra parte, ambos porcentajes están por debajo a los del semestre anterior, donde un 87,1% de los estudiantes PACE y un 84,5% de los No PACE inscribían más de 5 asignaturas (Tabla 40).

En cuanto a las asignaturas aprobadas, la prueba estadística revela diferencias significativas entre estudiantes PACE y NO PACE. La diferencia es a favor de los estudiantes No PACE, no obstante, la discrepancia entre ambos perfiles respecto al semestre anterior se acorta. Los estudiantes No PACE disminuyen su media de 5,01 a 4,69, mientras sus pares PACE suben de 3,44 a 3,69. Estos resultados puede deberse a que las diferencias del bagaje de conocimientos y competencias previas se van disipando o que comienzan a no ser relevantes para aprobar.

Tabla 40 Resultados de rendimiento 2º semestre de estudiantes PACE y NO PACE

Variable	PACE	No PACE	Contraste *
Asignaturas inscritas	(n=83) Media 5,63 (sd 1,090) De 1 a 5: 41% > 5: 59%	(n=3288) Media 5,95 (sd 1,004) De 1 a 5: 26,9% > 5: 73,1%	Z=112479,500 sig. ,004
Asignaturas aprobadas	(n=83) Media 3,69 (sd 2,133) De 0 a 5: 74,6% > 5: 25,3%	(n=3288) Media 4,69 (sd 1,952) De 0 a 5: 57,6% > 5: 42,4%	Z= 97409,500 sig. ,000
Asignaturas reprobadas	(n=83) Media 1,99 (sd 1,736) De 1 a 5: 68,7% > 5: 3,6%	(n=3288) Media 1,26 (sd 1,536) De 1 a 5: 52,5% > 5: 1,3%	Z=102002,000 sig. ,000
Nota media (desv. Típica)	(n=83) Media 3,97 (sd 1,195)	(n=3288) Media 4,56 (sd 1,010)	Z=95881,500 sig. ,000
Tasa de éxito	(n=83) Media 62,66% (sd 33,68)	(n=3288) Media 77,40% (sd 27,86)	Z=1000579,000 sig. ,000

**El análisis de las similitudes y diferencias se ha realizado mediante la prueba U de Mann-Whitney*

El contraste de medias de las asignaturas reprobadas también confirma que existen diferencias significativas entre ambos perfiles, sin embargo, ocurre algo similar a lo de la variable “*asignaturas aprobadas*”, la diferencia disminuye. Los estudiantes PACE bajan considerablemente su media pasando de un 2,75 a un 1,99, mientras sus pares No PACE aumentan levemente de un 1,21 a un 1,26. Asimismo, el porcentaje de estudiantes que reprueban más de cinco asignaturas disminuye en ambos casos (Tabla 40).

Por otra parte, el análisis comparativo de la nota media revela diferencias significativas entre ambos perfiles. Al igual que en las variables anteriores la diferencia es a favor de los estudiantes No PACE, quienes obtienen un mejor promedio que sus pares (Tabla 40). A pesar de las diferencias señaladas, los estudiantes PACE suben levemente su media de notas alcanzando el aprobado a diferencia del semestre anterior cuya media no alcanzaba el mínimo requerido para aprobar. Por el contrario, sus pares disminuyen sus notas, lo que permite que la discrepancia entre ambos perfiles se reduzca.

Si se analiza la tasa de éxito, nuevamente el contraste de medias manifiesta diferencias significativas entre ambos grupos, pero observamos el mismo comportamiento que en las variables anteriores. Las diferencias se estrechan considerablemente debido a que los estudiantes PACE aumentan su tasa de éxito en tanto sus pares disminuyen.

En general, los valores estadísticos siguen revelando diferencias significativas entre ambos perfiles, sin embargo, el análisis detallado de los datos nos permite señalar que las diferencias entre ambos grupos tienden a disminuir de un semestre a otro. Estos resultados son interesantes puesto que podrían ser señal de que las posibles desigualdades formativas del inicio se van reduciendo con el paso de los semestres.

Indicadores de rendimiento 3° semestre

En la Tabla 41 se presenta la comparación de los datos académicos de lo que hemos llamado en nuestro estudio el tercer semestre y que corresponde a la primera parte del segundo año académico.

Respecto a los resultados la prueba de Mann-Whitney para muestras independientes sigue manifestando diferencias significativas para la mayoría de las variables analizadas. Como se indica en la Tabla 41 las diferencias se dan en asignaturas aprobadas, asignaturas reprobadas, nota media y tasa de éxito.

Profundizando en los datos, el contraste de medias para asignaturas inscritas durante el 3° semestre no revela diferencias significativas entre ambos perfiles, al igual que en el 1° semestre. El 59,7% del estudiantado PACE inscribe más de 5 asignaturas frente al 66,1% de sus compañeros No PACE.

Por otra parte, se hallan diferencias significativas en el contraste de medias de las asignaturas aprobadas. Siguiendo la tendencia, la diferencia beneficia a los estudiantes No PACE, no obstante, nuevamente los estudiantes PACE aumentan la media de asignaturas aprobadas y el

porcentaje de estudiantes que aprueban más de cinco asignaturas. Por el contrario, sus pares No PACE van disminuyendo los porcentajes de estudiantes que aprueban más de 5 asignaturas semestre tras semestre.

Tabla 41 Resultados de rendimiento 3° semestre de estudiantes PACE y NO PACE

Variable	PACE	No PACE	Contraste *
Asignaturas inscritas	(n=72) Media 5,61 (sd 1,240) De 1 a 5: 40,3% > 5: 59,7%	(n=2973) Media 5,76 (sd 1,094) De 1 a 5: 33,8% > 5: 66,1%	Z=101370,000 sig. ,417
Asignaturas aprobadas	(n=72) Media 4,15 (sd 2,039) De 0 a 5: 68% > 5: 31,9%	(n=2973) Media 4,76 (sd 1,788) De 0 a 5: 58,7% > 5: 41,3%	Z=88557,000 sig. ,011
Asignaturas reprobadas	(n=72) Media 1,46 (sd 1,711) De 1 a 5: 56,9% > 5: 2,8%	(n=2973) Media 1,00 (sd 1,380) De 1 a 5: 46,9% > 5: 1,2%	Z=90871,500 sig. ,017
Nota media (desv. Típica)	(n=72) Media 4,27 (sd 1,048)	(n=2973) Media 4,70 (sd ,908)	Z=78472,500 sig. ,000
Tasa de éxito	(n=72) Media 73,13% (sd 30,23)	(n=2973) Media 81,68% (sd 25,39)	Z=89262,000 sig. ,009

**El análisis de las similitudes y diferencias se ha realizado mediante la prueba U de Mann-Whitney*

Respecto a las asignaturas reprobadas, las diferencias significativas se mantienen este semestre al igual que en los anteriores. Son los estudiantes No PACE quienes obtienen una media inferior a la de sus pares. A pesar de estas diferencias, se evidencia que los estudiantes PACE presentan una media inferior a la de los semestres anteriores por lo que podríamos considerar una tendencia a la baja en la media de asignaturas reprobadas a medida que avanzan los semestres para este grupo. Dichos resultados podrían ser la conjugación de diversas situaciones. Por un lado, que los estudiantes PACE poco a poco van adquiriendo las competencias necesarias para aprobar las diferentes asignaturas de sus respectivas carreras y, por otro, que los estudiantes que persisten son los mejores de su grupo.

En cuanto a la nota media las diferencias significativas persisten y son los estudiantes No PACE quienes, reiteradamente, obtienen una nota media superior a la de sus pares. Sin embargo, como se puede observar los estudiantes PACE consistentemente suben la media de notas durante los semestres, acortando las distancias con sus pares.

En relación con la tasa de éxito el contraste de dos medias no paramétricas revela diferencias significativas entre estudiantes PACE y No PACE. La ventaja es a favor de los estudiantes No PACE, quienes alcanza un porcentaje de tasa de éxito de 81,68 versus un 73,13 de sus pares. Al igual que en las otras variables analizadas, si bien las diferencias significativas persisten, el análisis detallado de los datos nos permite apreciar un alza constante en el porcentaje de la tasa éxito de los estudiantes PACE a diferencia de la de sus pares que son un poco más volubles en los diversos semestres.

Realizar el análisis semestre tras semestre permite apreciar algunas tendencias interesantes. Es por lo que, a continuación, se presenta la progresión a través de los semestres de las variables para cada grupo. Se observa en las Figuras 42, 43, 44, 45 y 46, la evolución de los indicadores académicos estudiados en los tres primeros semestres y los datos revelan como las diferencias entre los perfiles que se presentan en un inicio tienden a disiparse a medida que avanzan los semestres.

Figura 42 Media de asignaturas inscritas en el 1°, 2° y 3° semestre

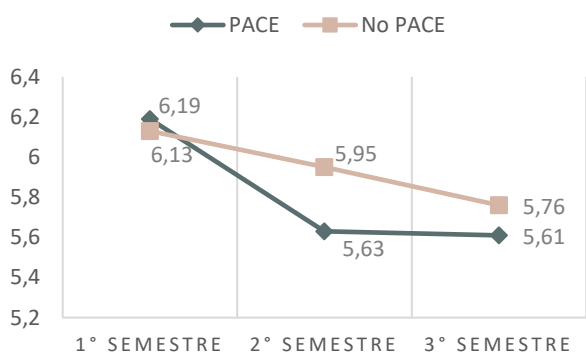


Figura 43 Media de asignaturas aprobadas en el 1°,2° y 3° semestre

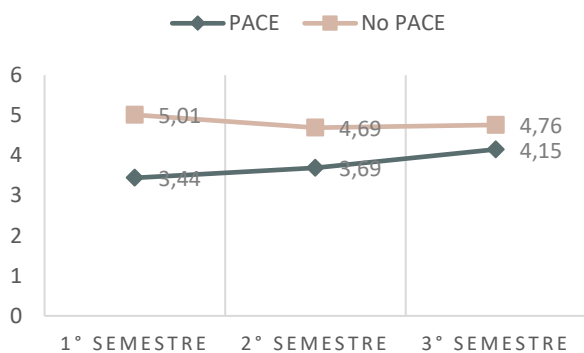


Figura 44 Media de asignaturas reprobadas en el 1°,2° y 3° semestre

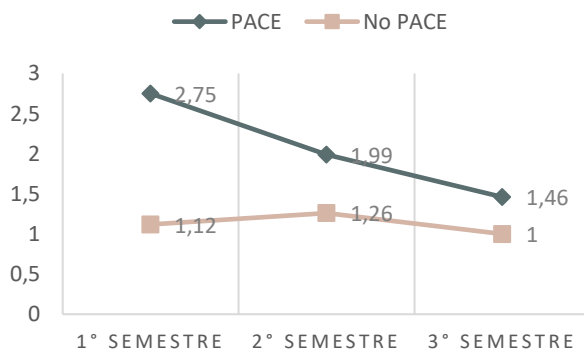


Figura 45 Media de notas en el 1°,2° y 3° semestre

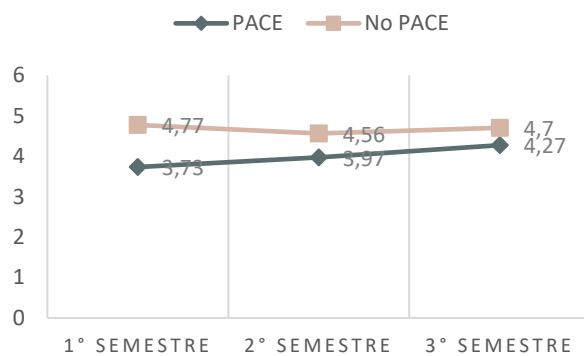
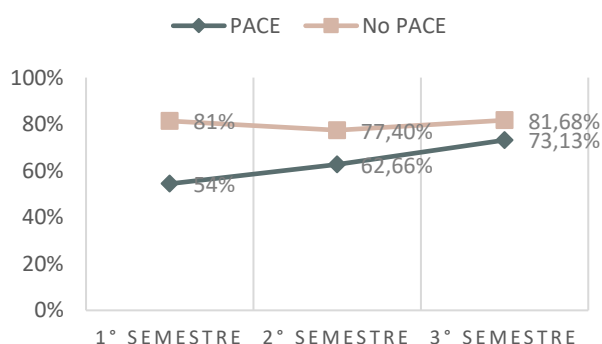


Figura 46 Tasa de éxito en el 1°, 2° y 3° semestre



6.3.1.2 La persistencia al final del 1°, 2° y 3° semestre

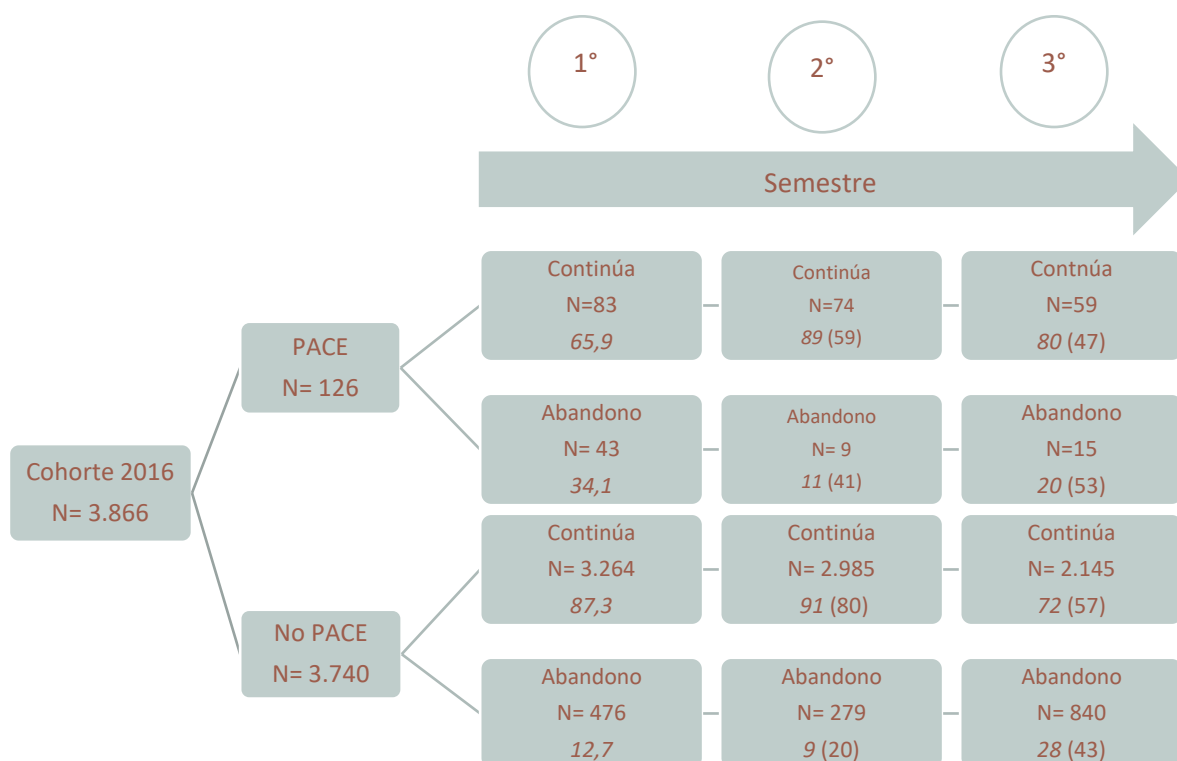
El seguimiento del estudiantado de la cohorte 2016 que ingresa por vía PACE en sus primeros tres semestres puede ayudar a perfilar situaciones diferenciales entre sus compañeros que no ingresan por dicha vía.

En este estudio la tasa de persistencia tiene como referencia la formalización o no de la matrícula al semestre siguiente. Considerando este indicador, la tasa de persistencia del estudiantado PACE del primer semestre de la cohorte 2016 de la USACH es de 65,9%, es decir, 83 estudiantes PACE de un total de 126 se han vuelto a matricular de los mismos estudios en el segundo semestre. Para el segundo semestre la tasa de persistencia para este grupo es de 89%, es decir, de los 83 que persistieron el semestre anterior, se matriculan 74 estudiantes para el siguiente semestre. Y, para el tercer semestre, la tasa de persistencia es de 80%, o sea, de los 74 estudiantes 59 se matriculan para el cuarto semestre.

La persistencia al finalizar el tercer semestre respecto a la matrícula inicial del colectivo PACE es de 47% y para sus pares es de 57%, tal como señalan los datos (Figura 47). Los datos señalan que la tasa de persistencia del colectivo PACE es menor que la de sus pares en todos los semestres analizados, no obstante, pareciera que las grandes diferencias del inicio se tienden a disipar con el paso de los semestres. Como se aprecia en la Figura 47, una vez superado el primer

semestre los porcentajes de persistencia de ambos grupos se asemejan, inclusive el de los estudiantes PACE es levemente superior al término del tercer semestre.

Figura 47 Trayectoria de persistencia y abandono de los estudiantes PACE y no PACE al término del semestre 1°, 2° y 3°



Como se ha mencionado anteriormente, las diferencias tanto de los itinerarios formativos previos como el bagaje de conocimientos y competencias académicas influyen en el rendimiento y en el desempeño académico del estudiante, por lo tanto, el primer semestre es fundamental para que este colectivo persista. De este modo, será importante el acompañamiento y acogida que la institución brinde a estos estudiantes el primer año de universidad.

6.3.1.3 Trayectorias de éxito

Los resultados académicos señalan que tanto el rendimiento como la persistencia del estudiante PACE es inferior a la de sus pares. Estos resultados son producto de una combinación de factores e indagar en cuáles son aquellos que intervienen en las diferentes trayectorias permitirá, por un lado, comprender la transición de este colectivo y, por otro, aportar elementos que contribuyan a la reflexión y a la construcción de lineamientos que beneficien estos programas.

En este subapartado se analizan aquellos factores que inciden en las diferentes trayectorias de este colectivo. Para esto, en primer momento, fue necesario distinguir los tipos de trayectorias presentes. Con esta finalidad, se ha creado una nueva variable que ha reunido al estudiantado en tres grupos: estudiantes que abandonan al finalizar el 1° semestre de 2016, estudiantes que abandonan al finalizar el 3° semestre (1° semestre del año 2017) y estudiantes con trayectorias de éxito, es decir, que persisten al finalizar el 3° semestre (1° semestre del año 2017) (Tabla 42). En este último grupo, se ha considerado a aquel estudiante que ha cambiado de carrera durante su trayectoria, ya que a pesar de abandonar sus primeros estudios persiste en la misma institución.

Tabla 42 Tipos de trayectorias y momento del abandono

TIPOS DE TRAYECTORIA	MOMENTO DEL ABANDONO
Abandono prematuro o inicial	Al finalizar el 1° semestre académico año 2016
Abandono posterior o intermedio	Al finalizar el 3° semestre académico año 2017*
Trayectoria de éxito	Persistencia al finalizar el 3° semestre académico año 2017

*El 3° año académico corresponde al 1° semestre del segundo año académico, es decir, del año 2017.

Los datos descriptivos de los tipos de trayectoria señalan que, el estudiante PACE es más propenso a abandonar prematuramente sus estudios y no en el transcurso de la carrera. Respecto a las trayectorias de éxito, éstas corresponden a menos de la mitad del colectivo (Tabla 43).

Tabla 43 Trayectorias del estudiante PACE

TRAYECTORIA DEL ESTUDIANTE PACE (N=124) *		
Tipo de trayectoria	Frecuencia	Porcentaje
Abandono prematuro o inicial	40	32%
Abandono posterior o intermedio	27	22%
Trayectoria de éxito	57	46%
Total	124	100%

**Dos casos se han dado como perdidos porque se cuenta con información inconsistente*

A continuación, se analiza la incidencia de las variables sociodemográficas (sexo, nivel socioeconómico, 1º generación en la universidad, nacionalidad, área de conocimiento, nivel educativo madre y padre, centro de procedencia y Top 10) y de rendimiento en las respectivas trayectorias.

Factores que intervienen en las trayectorias de éxito del estudiante PACE

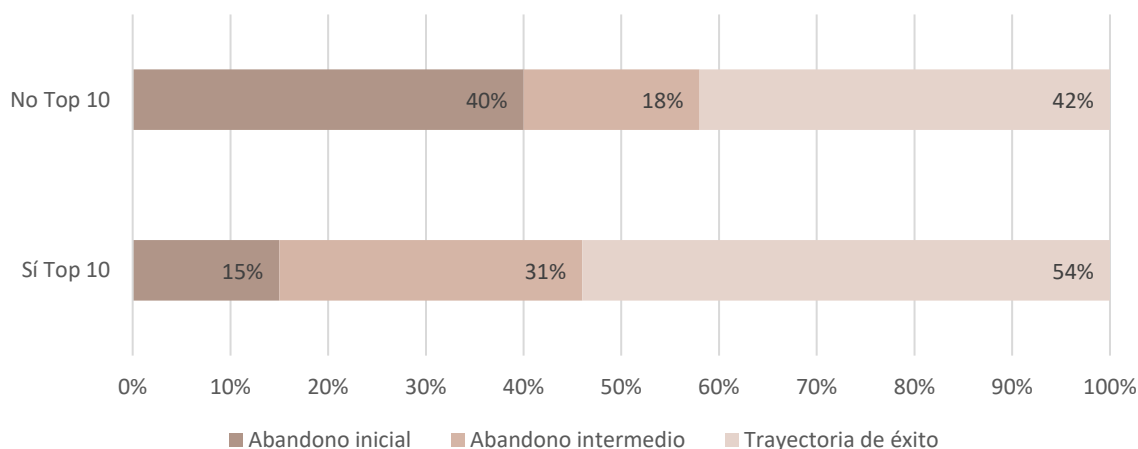
Si bien el grupo de estudiantes PACE es bastante homogéneo, el análisis realizado entre los tipos de trayectorias y las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel socioeconómico, 1º generación en la universidad, nacionalidad, área de conocimiento, nivel educativo madre y padre, centro de procedencia y Top 10), arrojan la incidencia de dos factores en las trayectorias de éxito: Top 10 y área de conocimiento.

Tal como se aprecia en la Figura 48, el abandono inicial se da entre el estudiante que no pertenece al Top 10, mientras que para el resto de las trayectorias no se aprecian mayores diferencias. De

este modo, no pertenecer al 10% de mejor rendimiento de la generación de secundaria es significativo⁷⁵ y un claro indicador de abandono.

Cabe recordar que el estudiante que ingresa por vía PACE tiene como requisito pertenecer al 15% con mejor rendimiento de su institución de origen, por lo tanto, a pesar de que las diferencias entre los rendimientos previos de aquellos que abandonan inicialmente y los que persisten son mínimos, sí pueden incidir a la hora de transitar por la universidad, en especial, durante el 1° semestre de carrera.

Figura 48 Trayectoria según Top 10



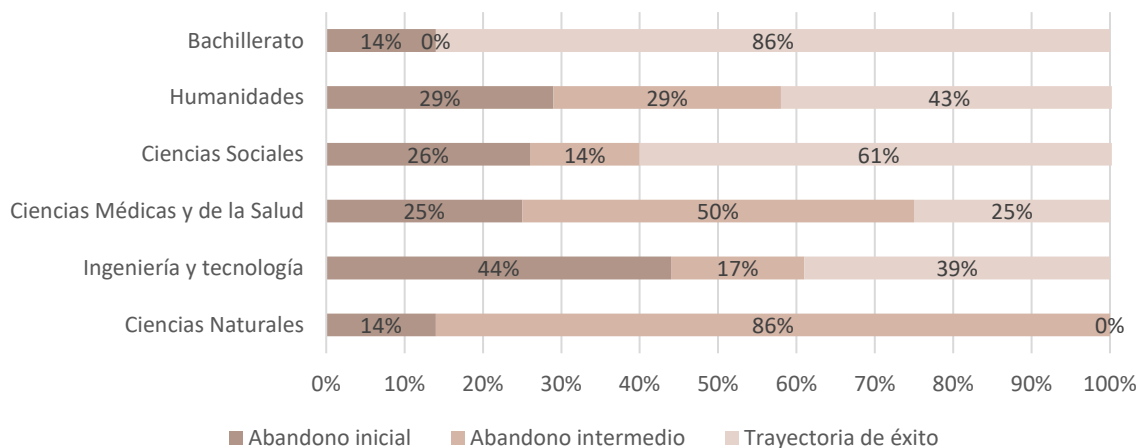
En relación con las áreas de conocimiento, Bachillerato y Ciencias Sociales son las que presentan mayor porcentaje de trayectorias de éxito. Por el contrario, los abandonos al inicio de los estudios se dan en mayor proporción los en el área de Ingeniería y Tecnología mientras que, el abandono intermedio, en el área de Ciencias Naturales (Figura 49). Las diferencias entre las áreas de conocimiento son significativas como lo señalan las pruebas de contraste efectuados⁷⁶. En este

⁷⁵ Chi² de Pearson=7,904, sig. 0,019.

⁷⁶ Chi² de Pearson= 32,901, sig. 0,000.

sentido, quienes ingresan a Bachillerato o a carreras del área de Ciencias Sociales tienen mayores posibilidades de persistir sus estudios universitarios.

Figura 49 Trayectoria según área de conocimiento



Por otra parte, respecto a las variables de rendimiento los análisis revelan que la nota media del primer semestre 2016 incide en la trayectoria del estudiante PACE (Tabla 44). El grupo de estudiantes con trayectorias de abandono prematuro son quienes logran el promedio de rendimiento más bajo el 1º semestre del 2016 mientras el grupo de estudiantes con trayectorias de éxito obtiene el promedio más alto para este semestre. Las pruebas estadísticas señalan que estas diferencias son significativas.

Tabla 44 Trayectorias del estudiante PACE según promedio 1° semestre de 2016

TIPO DE TRAYECTORIA	Media promedio 1° semestre 2016	Desv. Tip.	Contraste*
Abandono prematuro o inicial	2,31	1,061	χ^2 74,358
Abandono posterior o intermedio	3,38	,778	sig. 0,000
Trayectoria de éxito	4,64	,793	

*Prueba de Kruskal-Wallis

Factores que intervienen en las trayectorias de éxito del estudiante NO PACE

Una vez analizados los factores que intervienen en las trayectorias del estudiante PACE, resulta interesante conocer qué pasa con las trayectorias de los estudiantes No PACE y si hay diferencias con el colectivo PACE.

Tabla 45 Trayectorias del estudiante No PACE

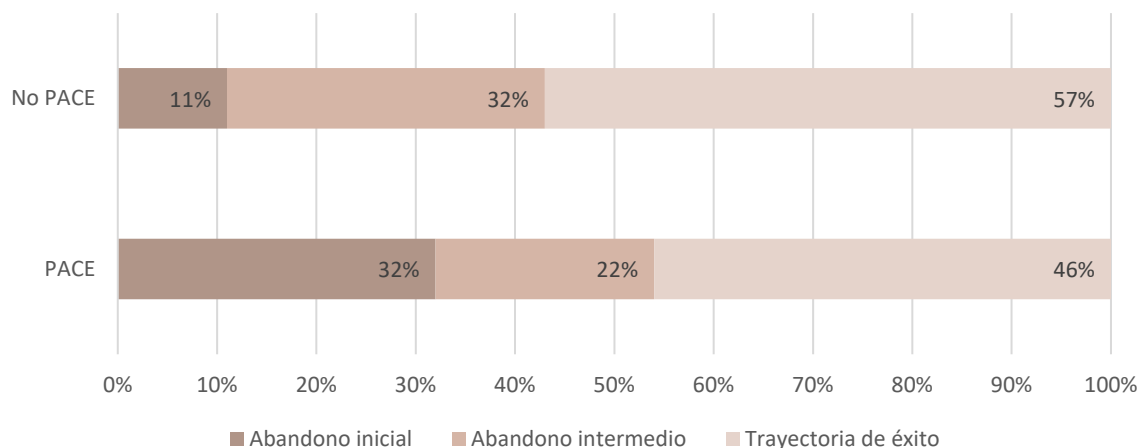
TRAYECTORIA DEL ESTUDIANTE NO PACE (N=3.701) *		
Tipo de trayectoria	Frecuencia	Porcentaje
Abandono prematuro o inicial	412	11%
Abandono posterior o intermedio	1.183	43%
Trayectoria de éxito	2.106	56,9%
Total	3.701	100%

**39 casos se han dado como perdidos porque se cuenta con información inconsistente*

En primer lugar, los datos descriptivos indican que este grupo tiende a abandonar en mayor proporción al intermedio de la carrera, a diferencia del colectivo PACE que abandona

mayoritariamente el 1° semestre (Tabla 45). Por otra parte, el estudiante No PACE tiene trayectorias de éxito en mayor porcentaje que sus pares PACE (Figura 50).

Figura 50 Trayectorias estudiantes No PACE y PACE

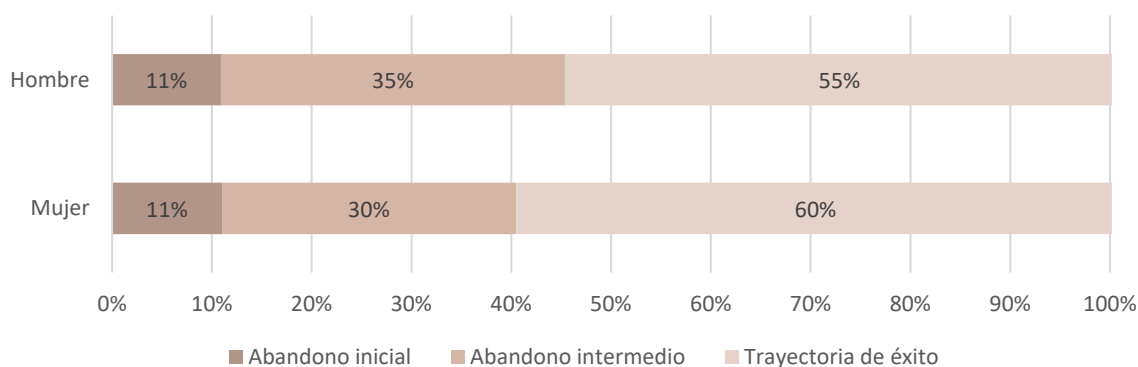


Respecto a los factores sociodemográficos, resultan significativos en las trayectorias de éxito el género, la edad, nivel socioeconómico, Top 10 y área de conocimiento. En relación con el género, son las mujeres quienes dibujan una trayectoria de éxito, en cambio, los hombres tienden a abandonar más al intermedio de la carrera (Figura 51). Los datos para esta variable son significativos⁷⁷, es decir, ser hombre es un indicador de abandono y, por el contrario, ser mujer de persistir. También, la edad significativa⁷⁸, puesto que son los más jóvenes quienes logran mayores trayectorias de éxito.

⁷⁷ Chi² de Pearson= 12,532, sig. 0,002.

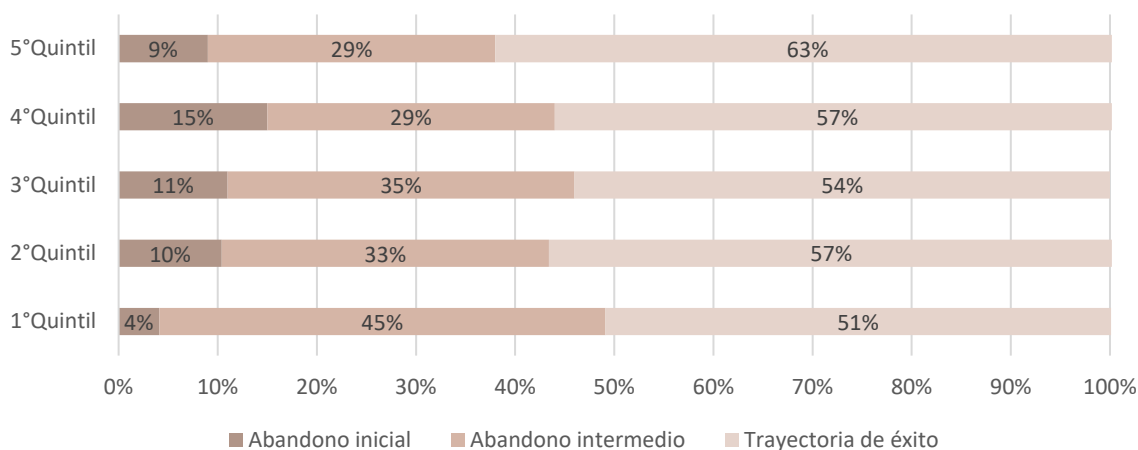
⁷⁸ H (2) = 47,526, *p.* 0,000.

Figura 51 Trayectorias estudiantes No PACE según género



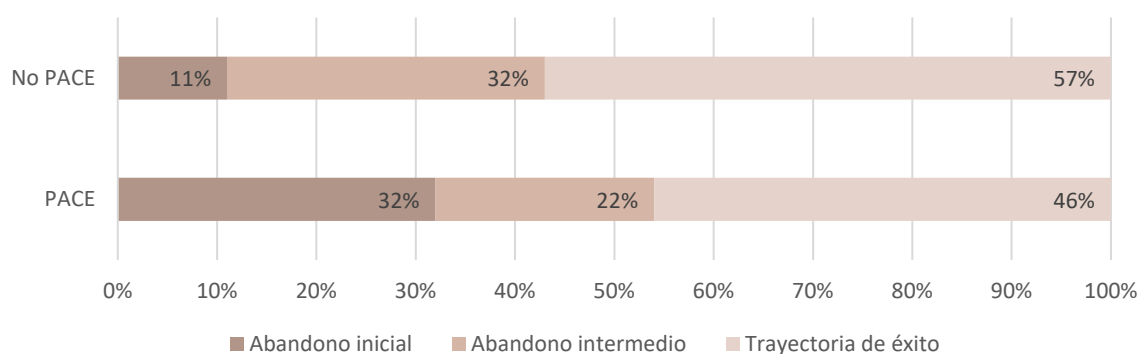
Por otra parte, el estudiante que pertenece al 5° quintil tiene mayores probabilidades de trazar trayectorias de éxito a diferencia de los estudiantes del 4° y 1° quintil, quienes abandonan en mayor medida al inicio o al intermedio de los estudios, respectivamente (Figura 52). Las diferencias son significativas y el tipo de trayectoria dependerá del quintil al que se pertenezca⁷⁹.

Figura 52 Trayectorias estudiantes No PACE según quintil



⁷⁹ Chi² de Pearson= 22,895, sig. 0,004.

Figura 53 Trayectorias estudiantes No PACE según Top 10



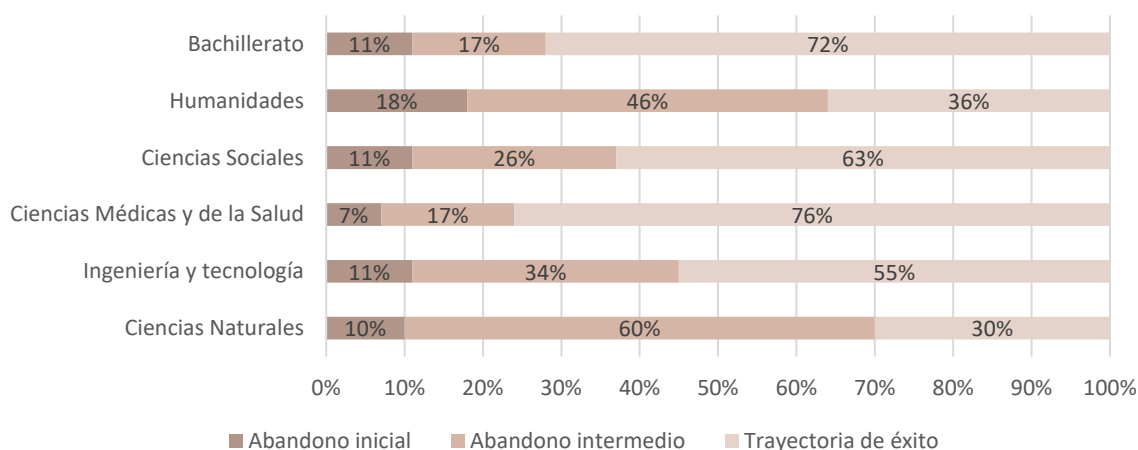
Tal como se grafica en la Figura 53, no estar dentro del Top 10 marca una clara diferencia entre una trayectoria de abandono intermedio y una trayectoria de éxito, es decir, formar parte del Top 10 es significativo⁸⁰ y se relaciona con una trayectoria más exitosa.

La última variable que incide significativamente⁸¹ en los diferentes tipos de trayectorias es el área de conocimiento. Así, en el grupo No PACE, las áreas de Ciencias Médicas y la Salud, Ciencias Sociales y Bachillerato son quienes trazan trayectorias de éxito mientras estudiantes del área de Humanidades presentan trayectorias de abandono prematuro y de abandono intermedio las áreas de Ciencias Naturales, Ingeniería y Tecnología y, nuevamente, Humanidades (Figura 54).

⁸⁰ Chi² de Pearson= 268,411, sig. 0,000.

⁸¹ Chi² de Pearson= 206,250, sig. 0,000.

Figura 54 Trayectoria según área de conocimiento



Finalmente, en los indicadores de rendimiento hallamos incidencia del promedio del 1° semestre del 2016 en los tipos de trayectorias, al igual que sus pares PACE, aunque los promedios para este grupo son más altos que los del estudiante PACE. En la Tabla 46 se señalan los datos.

Tabla 46 Trayectorias del estudiante No PACE según promedio 1° semestre de 2016

TIPO DE TRAYECTORIA	Media promedio 1° semestre 2016	Desv. Tip.	Contraste*
Abandono prematuro o inicial	3,02	1,535	χ^2 682,125
Abandono posterior o intermedio	4,74	,859	sig. 0,000
Trayectoria de éxito	5,09	,680	

*Prueba de Kruskal-Wallis

6.3.1.4 A modo de síntesis

A modo de síntesis, tal como se ha mencionado y se observa en los gráficos, los estudiantes PACE se sitúan en niveles más bajos y a distancia de sus pares No PACE en todas las variables a excepción del número de asignaturas inscritas. La justificación o explicación de los resultados aparentemente puedan tener relación con el background académico previo. Como se ha indicado el perfil de entrada del estudiante PACE es muy distinto al de sus pares, ya que al provenir de establecimientos TP tienen un itinerario formativo diferente al de sus compañeros. Asimismo, los establecimientos educativos son de dependencia municipal y con altos índices de vulnerabilidad, características determinantes y que influyen en el bagaje de conocimientos y competencias de entrada de este grupo. Este sesgo inicial probablemente incida en los resultados de los diversos semestres, no obstante, con el paso del tiempo los estudiantes PACE hacen una progresión que los acerca a sus pares No PACE, mientras estos se mantienen estables durante el transcurso de los semestres analizados. En definitiva, para aquellos estudiantes PACE que logran superar el primer semestre y no abandonan, el segundo semestre es un periodo de ajuste y aproximación a los niveles de rendimientos de sus pares NO PACE.

Una vez realizado el análisis de la persistencia nos preguntarnos cuáles son las variables que influyen primordialmente en la continuidad de los estudios. Para las trayectorias de éxito de los y las estudiantes PACE hallamos que tanto las variables Top 10 como área de conocimiento son significativas. Aquel estudiante que se encuentra dentro de los mejores evaluados de su establecimiento de procedencia traza trayectorias de éxito a diferencia de sus pares, quienes al no pertenecer a este grupo tienen más posibilidades de abandonar los estudios al inicio. En el caso del área de conocimiento, las trayectorias de éxito se dan en Bachillerato y Ciencias Sociales mientras que en el área de Ingeniería y Tecnología se dibujan trayectorias de abandono prematuro y en el área de Ciencias Naturales abandono intermedio. Por otra parte, al analizar los factores de rendimiento y su incidencia en los tipos de trayectorias hallamos que el promedio del 1° semestre del 2016 incide en la trayectoria del estudiantado. Es decir, aquel estudiante que tiene mejores desempeños académicos durante el 1° semestre de la carrera traza trayectorias de

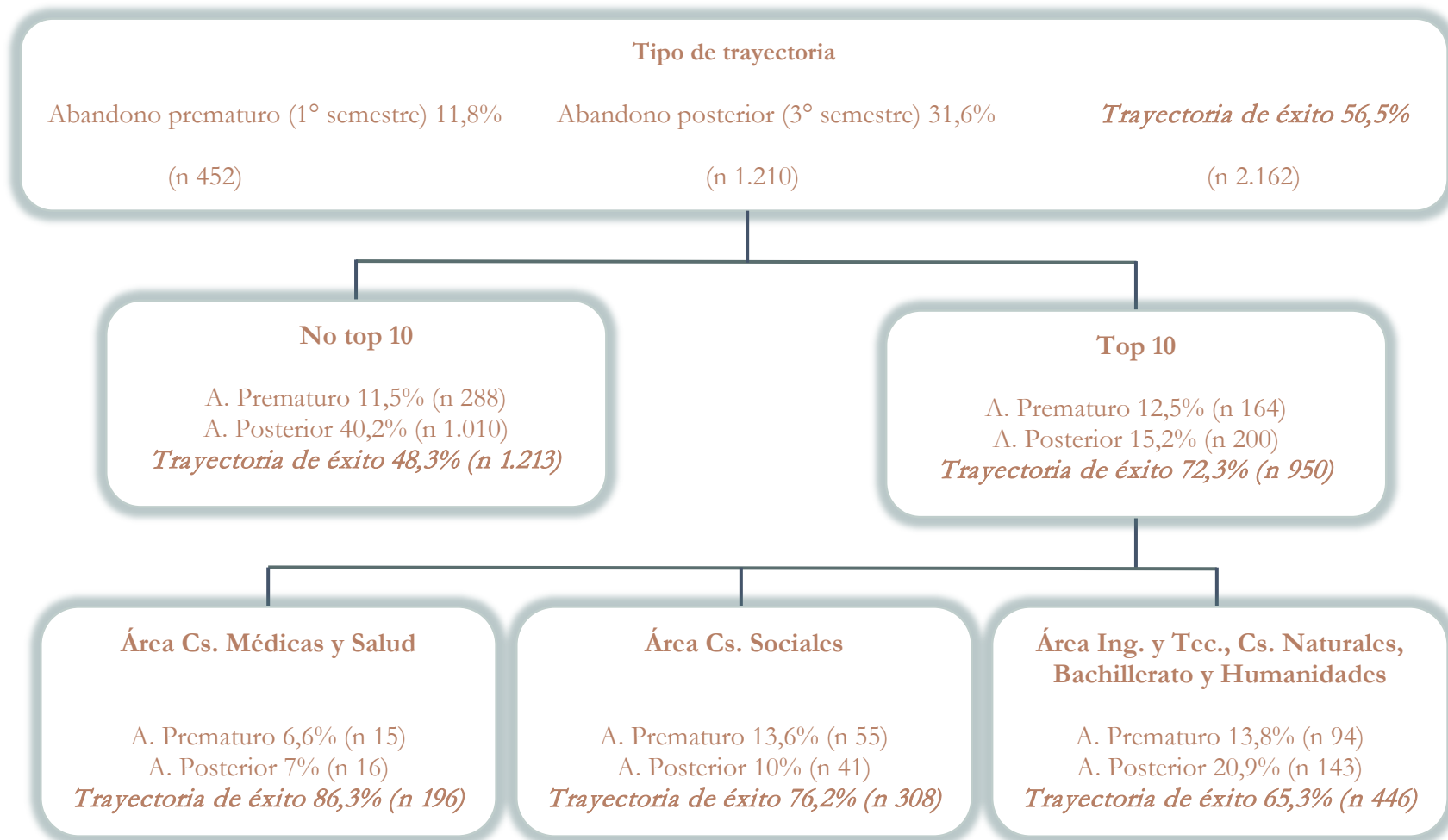
éxito, al contrario de aquellos con bajos rendimientos durante esta etapa que termina abandonando prematuramente los estudios.

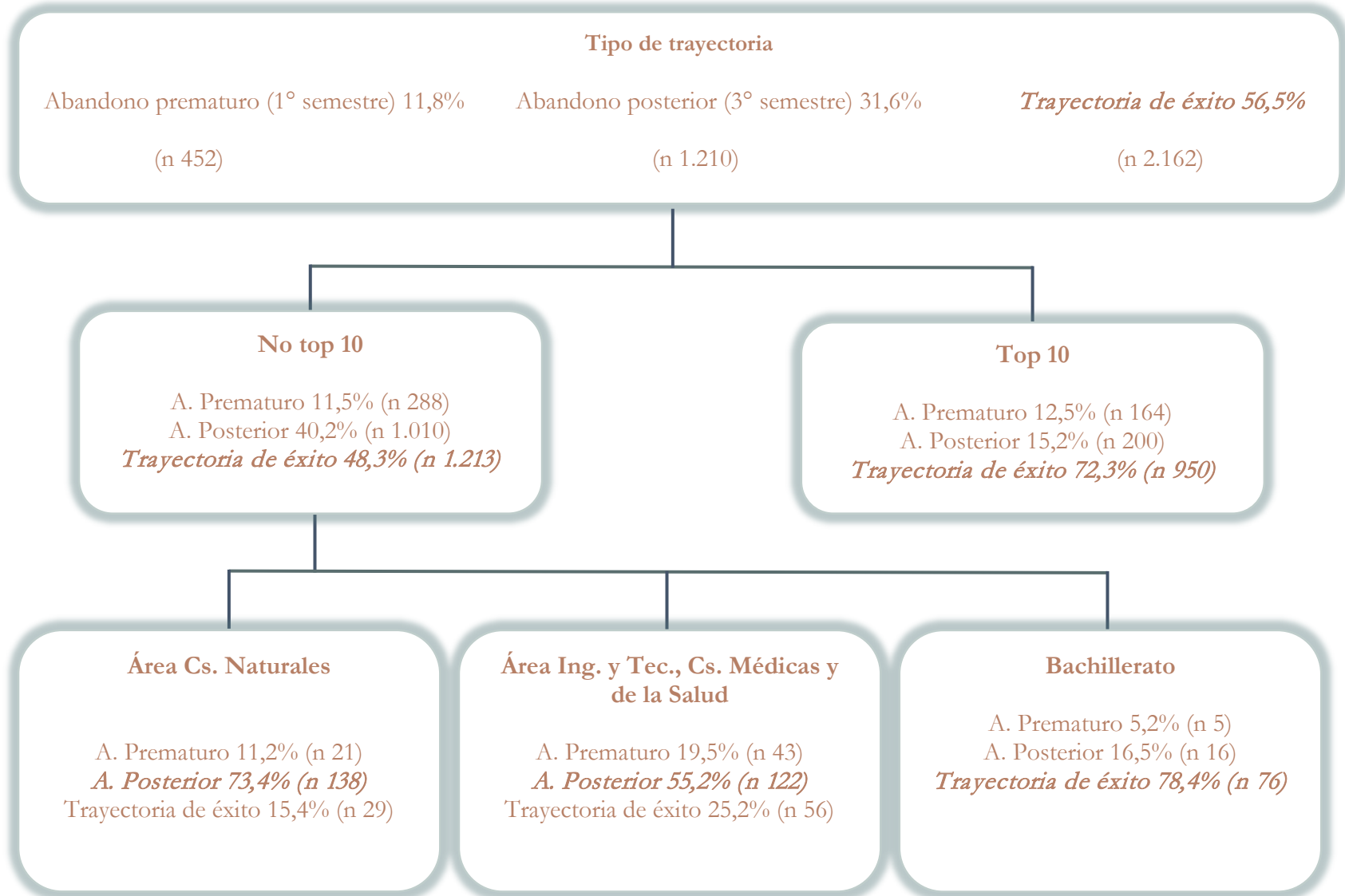
6.3.2 Factores que influyen en la persistencia

Una vez realizado el análisis por tipo de trayectoria y estudiantes PACE y No PACE, nos preguntarnos cuáles son las variables que influyen primordialmente en la continuidad de los estudios en el general de los y las estudiantes. Dentro de las técnicas de clasificación que podemos utilizar hemos escogido el árbol de decisión debido a la naturaleza de los datos. Con esta técnica se pretende conocer qué estudiantes tienen más probabilidades de persistir en sus carreras, cuáles no y si estas variables son las mismas en diferentes momentos de la trayectoria.

A partir de lo anterior, se ha realizado el árbol de decisión considerando el tipo de trayectoria construida por el estudiante con la finalidad de identificar qué variables determinan las trayectorias de éxito. Como variables del modelo se han considerado vía de ingreso (PACE y No PACE), la rama de conocimiento, el sexo, el nivel socioeconómico familiar y pertenecer o no al Top 10 (grupo con mejores calificaciones en secundaria). Hemos visto que parte de estos factores diferencian al estudiantado PACE con trayectoria de éxito de los que no, por ende, es preciso examinar si las diferencias pueden atribuirse a dichas variables.

Figura 55 Árbol de clasificación de persistencia de estudiantes de 1° semestre de 2016





Tal como se aprecia en la Figura 55, la principal variable que determina la trayectoria de éxito de un estudiante es pertenecer al Top 10, es decir, haber obtenido calificaciones durante la enseñanza secundaria que los sitúa dentro del 10% mejor. De este modo, el o la estudiante con mejores calificaciones durante este periodo educativo tiene mayores probabilidades de construir trayectorias de éxito en la universidad y, por el contrario, a aquellos y aquellas estudiantes que no pertenezcan a este grupo tenderá a construir trayectorias de abandono.

Luego de la variable Top 10, la segunda variable que determina las trayectorias de éxito es el área de conocimiento. De este modo, quienes tienen la probabilidad más alta de trazar trayectorias de éxito son los estudiantes Top 10 del área de las Ciencias Médicas y de la Salud y, luego, estudiantes Top 10 del área de Ciencias Sociales. Por el contrario, quienes no pertenecen al Top 10 y que ingresan al área de Ciencias Naturales tienen más menos probabilidades de dibujar trayectorias de éxito.

Estos resultados se encuentran en la línea de los datos hallados en las variables que inciden en las trayectorias de éxito para cada grupo. Las diferencias significativas para los tres tipos de trayectoria en el caso del grupo PACE fue Top 10 y área de conocimiento, concretamente pertenecer al Top 10 y ser del área de Ciencias Sociales y Bachillerato. Y, en el caso del estudiante No PACE las variables que presentaban diferencias significativas son el género, la edad, nivel socioeconómico, Top 10 y área de conocimiento (Ciencias Médicas y la Salud, Ciencias Sociales y Bachillerato). Para el conjunto de estudiantes, quienes pertenecen al Top 10 e ingresan a carreras del área las Ciencias Médicas y de la Salud y Ciencias Sociales tienen mayores probabilidades de construir trayectorias de éxito.

6.3.2.1 Participación e implicancia en servicios de apoyo (nivelación y acompañamiento académico) y persistencia

El primer año académico es crítico para la persistencia de los estudiantes, en general y, en particular, para los estudiantes PACE, tal como lo señalan los datos analizados en el apartado de persistencia. Concretamente, el primer semestre es trascendental para este colectivo, por ende,

el acompañamiento que debe realizar la institución es vital para lograr mayores porcentajes de persistencia.

Dentro de los componentes del programa PACE se incluye acompañamiento académico y psicosocial durante los primeros años de la carrera. Tal como se explica en el capítulo 3 la implementación del programa PACE en la USACH es coordinado por el PAIEP, quien cuenta con tutorías, asesorías y talleres a los cuales pueden acceder los estudiantes. Las tutorías son actividades en las que un tutor o tutora comparte sus conocimientos o aprendizajes con un tutorando o tutoranda, según sus necesidades y requerimientos. Estas instancias de reforzamiento siguen una lógica de acompañamiento par, realizadas de manera personalizada por estudiantes de tercer año o superior que han aprobado una capacitación previa en inclusión y en la disciplina. Las asesorías son espacios de consulta emergente acerca de asignaturas, materias y dudas específicas (por ejemplo, resolver un ejercicio). Son realizadas por tutores o tutoras, en horarios y lugares definidos. Por su parte, los talleres son una modalidad de formación sistemática y grupal sobre temas específicos, desarrolladas por asesores o por profesionales del programa. Asimismo, existen jornadas intensivas de preparación para los exámenes, denominadas “internados”.

Todos los estudiantes sin distinción y que requieran alguno de los tres apoyos académicos que brinda el PAIEP pueden solicitarlo. En el caso de los estudiantes PACE, obligatoriamente deben asistir a tutorías durante el primer año académico, y las asesorías y talleres son opcionales.

Como algunos de los apoyos que brinda el PAIEP son obligatorios para el grupo de estudiantes PACE y opcionales para sus pares No PACE, se realizará un análisis separado de ambos grupos. En primer lugar, se realizará un análisis descriptivo de los diferentes apoyos académicos de los estudiantes PACE, comenzando por las tutorías puesto que, si bien son obligatorias para este colectivo, no se exige un mínimo ni un máximo de asistencia. Luego se continuará con el análisis de las asesorías y talleres. La descripción de los resultados se realizará semestre a semestre para ver las diferencias de participación en las actividades. Posteriormente, se analizará el grupo No PACE bajo los mismos criterios.

En un segundo momento, se realizará un análisis sobre la relación entre diferentes servicios respecto a algunos indicadores de rendimiento y persistencia en ambos grupos.

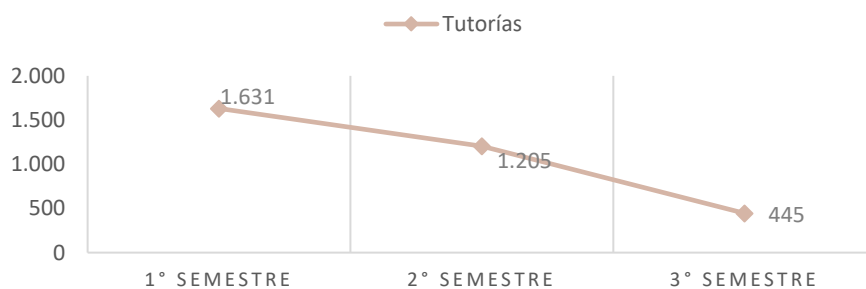
Participación e implicancia en servicios de apoyo estudiantes PACE

Al analizar los datos descriptivos de las tutorías de los estudiantes PACE en los tres semestres se observa una baja tanto en la media como en la cantidad de tutorías a la que asisten los estudiantes (Tabla 47 y Figura 56). La baja más importante se da entre el segundo y el tercer semestre, correspondiente al segundo año (Figura 56). A lo anterior, destaca la evolución en los porcentajes de la cantidad de asistencia de los estudiantes ya que tanto en el primer como segundo semestre la mayoría de los estudiantes que asiste a tutorías lo hace en más de 10 oportunidades a diferencia del tercer trimestre donde más del 50% de los estudiantes requiere menos de 10 tutorías. Los datos revelan que durante el primer año académico el acompañamiento que demandan los y las estudiantes es mayor a lo que podrían necesitar en los siguientes años de carrera. Esta situación se puede deber a lo que se ha señalado anteriormente, el bagaje académico de estos estudiantes requiere de acompañamiento para lograr una mejor transición.

Tabla 47 Resultados participación e implicancia en tutorías de pares en el 1º, 2º y 3º semestre de estudiantes PACE

Variable	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre
	(n=121) Media 13,48 (sd 6,222)	(n= 92) Media 13,10 (sd 6,944)	(n=40) Media 11,12 (sd 7,730)
Tutorías	De 1 a 10: 30% > 10: 70%	De 1 a 10: 32,5% > 10: 67,5%	De 1 a 10: 52,5% > 10: 47,5%

Figura 56 Número de tutorías realizadas por el servicio al semestre



En el caso de las asesorías y talleres, que son apoyos voluntarios, se observa que la cantidad de estudiantes que solicita asesorías es menor que aquellos que asisten a talleres. Respecto a las asesorías, la cantidad de estudiantes que las pide disminuye bruscamente del primer al segundo semestre (Tabla 48) y en el tercero disminuyen a la mitad con respecto al primer semestre. La frecuencia de las asesorías solicitadas aumenta considerablemente del segundo al tercer semestre tal como se observa en la media y la frecuencia (Tabla 49 y Figura 57). En el caso de los talleres, tanto la cantidad de estudiantes que los solicitan como la cantidad de talleres a los que asisten van disminuyendo con el paso de los semestres (Tabla 50 y Figura 58). Estos datos van en la misma dirección de lo ocurrido con las tutorías, a medida que transcurren los semestres la cantidad de apoyo solicitados disminuyen lo cual probablemente se deba a la misma hipótesis respecto al background de los estudiantes PACE.

Tabla 48 Resultados participación e implicancia en asesorías en el 1°, 2° y 3° semestre de estudiantes PACE

Variable	1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre
Asesorías	(n=26) Media 2,42 (sd 1,983)	(n= 5) Media 1,00 (sd ,000)	(n=6) Media 5,17 (sd 9,725)
	De 1 a 10: 92,3% > 10: 7,6%	De 1 a 10: 100% > 10: 0%	De 1 a 10: 83,4% > 10: 16,6%

Figura 57 Número de asesorías realizadas por el servicio al semestre

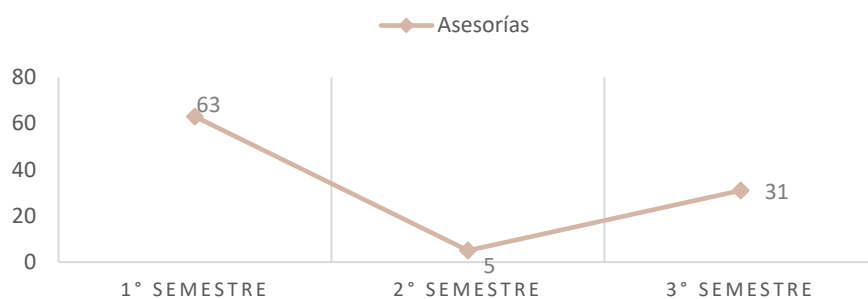
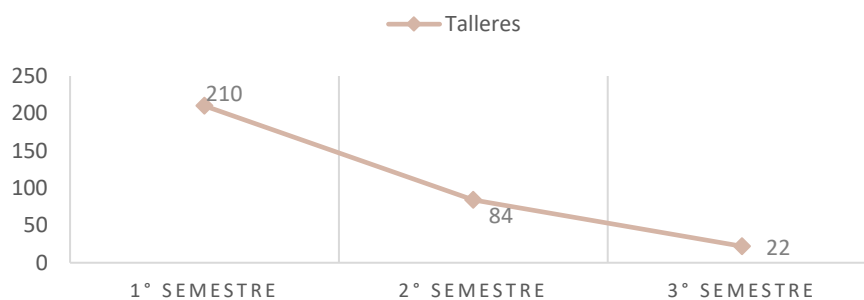


Tabla 49 Resultados participación e implicancia en talleres en el 1°, 2° y 3° semestre de estudiantes PACE

Variable	1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre
Talleres	(n=61) Media 3,44 (sd 1,736)	(n= 35) Media 2,40 (sd 1,666)	(n=8) Media 2,75 (sd 3,495)
	De 1 a 10: 85,3% > 10: 14,6%	De 1 a 10: 96,2% > 10: 3,8%	De 1 a 10: 87,5% > 10: 12,5%

Figura 58 Número de talleres realizados por el servicio al semestre



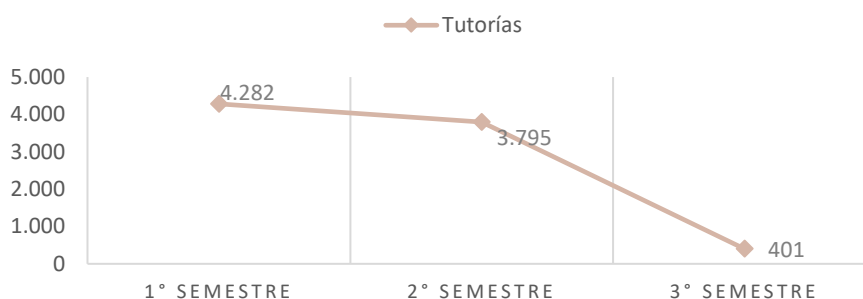
Participación e implicancia en servicios de apoyo estudiantes No PACE

Tal como se ha mencionado al inicio de este apartado, las tutorías son obligatorias para los estudiantes PACE, en cambio, para el grupo No PACE son opcionales. Es por lo que la cantidad de estudiantes de este grupo que solicitan tutorías representan un porcentaje bajo del total de este grupo (Tabla 50) a diferencia de sus pares que ingresan por vía PACE. Pero ¿qué podemos decir de aquellos que requieren este apoyo? En primer lugar, los datos indican que, si bien la cantidad de estudiantes que solicitan tutorías aumenta, en el segundo semestre su media baja, así como la frecuencia de tutorías solicitadas y, en el tercer semestre tanto la cantidad de estudiantes que las requiere como la frecuencia sufre una caída considerable respecto a los semestres anteriores (Tabla 50 y Figura 59). Asimismo, en el primer y segundo semestre los porcentajes de estudiantes que solicita más de 10 tutorías superan el 60%, situación que se invierte en el tercer semestre.

Tabla 50 Resultados participación e implicancia en tutorías de pares en el 1°, 2° y 3° semestre estudiantes No PACE

Variable	1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre
Tutorías	(n=290) Media 14,77 (sd 8,921)	(n= 303) Media 12,52 (sd 7,690)	(n=42) Media 9,55 (sd 7,658)
	De 1 a 10: 32,3% > 10: 67,7%	De 1 a 10: 38,6% > 10: 61,4%	De 1 a 10: 66,5% > 10: 33,5%

Figura 59 Número de tutorías realizadas por el servicio al semestre



En relación con las asesorías y talleres, los datos señalan que entre los estudiantes No PACE son más populares las segundas actividades por encima de las primeras. En todos los semestres la cantidad de estudiante que asiste a talleres es superior a aquellos y aquellas que solicitan asesorías (ver tabla 51 y 52). En cuanto a la frecuencia tanto asesorías como talleres van disminuyendo semestre a semestre, al contrario de la media que se mantiene relativamente estable a lo largo del tiempo a excepción del tercer semestre donde la media de las asesorías se dispara (Tabla 51). Por otro lado, en el caso de las asesorías tanto en el primero como en el segundo semestre más del 95% de los estudiantes asisten entre 1 a 10 sesiones, porcentaje que disminuye al 76% el tercer semestre. Respecto a los talleres los estudiantes también asisten mayoritariamente entre 1 a 10 sesiones con porcentajes que no bajan del 85% en los diferentes semestres.

Tabla 51 Resultados participación e implicancia en asesorías en el 1°, 2° y 3° semestre estudiantes No PACE

Variable	1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre
	(n=307) Media 1,97 (sd 1,871)	(n= 119) Media 1,62 (sd 1,186)	(n=42) Media 5,26 (sd 9,474)
Asesorías	De 1 a 10: 95,4% > 10: 4,2%	De 1 a 10: 97,5% > 10: 2,5%	De 1 a 10: 76,2% > 10: 23,8%

Figura 60 Número de asesorías realizadas por el servicio al semestre

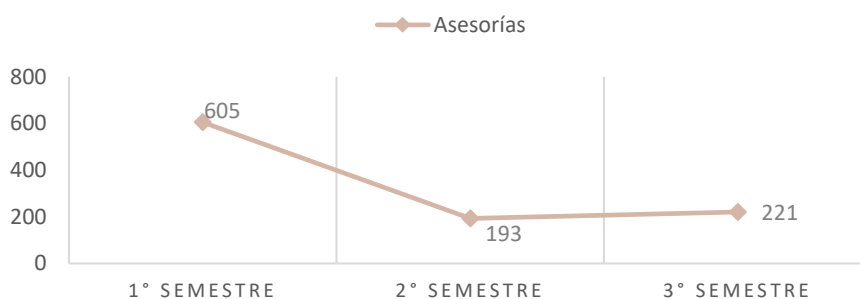
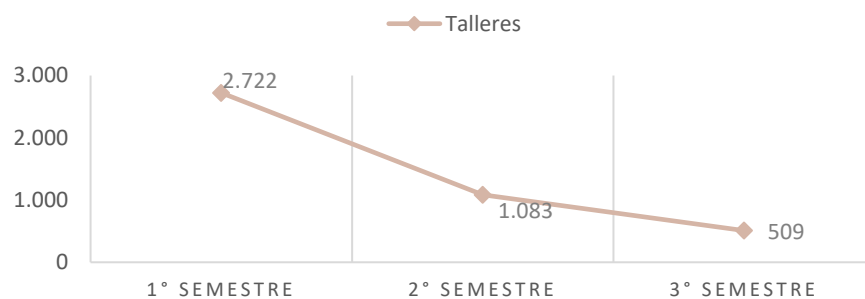


Tabla 52 Resultados participación e implicancia en talleres en el 1°, 2° y 3° semestre estudiantes No PACE

Variable	1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre
Talleres	(n=863) Media 3,15 (sd 3,484)	(n= 504) Media 2,15 (sd 1,870)	(n=219) Media 2,74 (sd 2,850)
	De 1 a 10: 85% > 10: 15%	De 1 a 10: 91,7% > 10: 8,3%	De 1 a 10: 88% > 10: 12%

Figura 61 Número de talleres realizados por el servicio al semestre



Finalmente, si comparamos los datos descriptivos de las actividades voluntarias -números absolutos de las asesorías y talleres- para ambos grupos, tanto los estudiantes PACE como los No PACE prefieren los talleres por sobre las asesorías, no obstante, la cantidad de estudiantes PACE respecto al total solicita en mayor medida ambas actividades respecto a sus pares.

Influencia de los servicios de apoyo en el rendimiento y persistencia de estudiantes PACE

El programa PACE en su funcionamiento contempla las tutorías, por tanto, son obligatorias para este colectivo durante el primer año académico. Debido a esto no podemos saber si asistir o no a estas actividades supone algún beneficio tanto para el rendimiento como para la persistencia. No obstante, lo que si pudiese influir es la cantidad de veces que se asiste a estas actividades. Como se ha mencionado, a este grupo se le solicita asistir a tutorías, pero no hay una cantidad mínima ni máxima obligatoria de asistencias. Debido a esto, se ha generado una nueva variable con dos grupos estudiantes: uno conformado por aquellos que asisten a menos de 10 tutorías y otro con estudiantes que asisten a más de 10 tutorías. La finalidad es analizar si la cantidad de asistencia puede influir en el desempeño de los estudiantes.

Tal como se observa en la Tabla 53 las pruebas estadísticas señalan que es significativo para la persistencia de los estudiantes PACE asistir a más de 10 tutorías durante el primer semestre. Debido al background académico previo este colectivo requiere bastante apoyo al inicio de los estudios para no desertar, y las asistencias a tutorías incidirían en su permanencia. Por otra parte, para el resto de los semestres analizados la cantidad de asistencias no es significativa para persistir en la carrera (Tabla 53).

Tanto las asesorías como los talleres son de asistencia voluntaria para los estudiantes PACE, es decir, si los estudiantes lo necesitan pueden acceder a estos servicios académicos. En las Tablas 54 y 55 se presenta el análisis de las asesorías y talleres y su relación con la persistencia y tal como se observa, las pruebas estadísticas revelan que ni la asistencia a las asesorías ni a los talleres inciden en la persistencia en ninguno de los semestres.

Tabla 53 Asistencia a tutorías y persistencia 1°, 2° y 3° semestre estudiantes PACE

Variable	No persiste	Persiste	Total	Contraste
1° semestre				
<10	27 (63%)	5 (9%)	32 (25%)	X ² = 48,175 sig. ,000
≥10	16 (37%)	78 (94%)	94 (75%)	
Total estudiantes	43 (34%)	83 (66%)	126 (100%)	
2° semestre				
<10	7 (33,3%)	7 (11%)	14 (17%)	X ² = 1,617 sig. ,020
≥10	14 (67%)	55 (89%)	69 (83%)	
Total estudiantes	21 (25%)	62 (75%)	83 (100%)	
3° semestre				
<10	13 (87%)	38 (70%)	51 (74%)	X ² = 1,617 sig. ,204
≥10	2 (13%)	16 (30%)	18 (26%)	
Total estudiantes	15 (22%)	54 (78%)	69 (100%)	

Revisando en detalle los datos de las asesorías, estos indican que el primer semestre la mayoría de los estudiantes prefieren no asistir a estas actividades y de los que asisten un 85% persiste en sus estudios. En el segundo y tercer semestre los estudiantes que asisten a las asesorías disminuyen considerablemente, no obstante, todos los que asisten persisten en sus estudios. Es decir, si bien son pocos los estudiantes que deciden solicitar estas ayudas la mayoría de los que asisten persisten en sus estudios.

En cuanto a los talleres, los datos indican que son más populares que las asesorías, pero al igual que estas la cantidad de estudiantes que asiste disminuye con el paso de los semestres (Tabla 54). De los estudiantes que asisten a estas actividades los porcentajes de aquellos que persisten son similares en todos los semestres y representan aproximadamente el 75%.

Por otra parte, a pesar de que son más los estudiantes que optan por asistir a los talleres en comparación a aquellos que asisten a las asesorías, estos últimos tienen porcentajes más altos de persistencia.

Tabla 54 Asistencia a asesorías y persistencia 1º, 2º y 3º semestre estudiantes PACE

Variable	No persiste	Persiste	Total	Contraste
1º semestre				
No	39 (91%)	61 (73%)	100 (79%)	X ² = 5,119 sig. 0,24
Sí	4 (9%)	22 (27%)	26 (21%)	
Total estudiantes	43 (34%)	83 (66%)	126 (100%)	
2º semestre				
No	14 (100%)	64 (93%)	78 (94%)	X ² = 1,080 sig. ,299
Sí	0 (0%)	5 (7%)	5 (6%)	
Total estudiantes	14 (17%)	69 (83%)	83 (100%)	
3º semestre				
No	15 (100%)	48 (89%)	63 (91%)	X ² = 1,825 sig. ,177
Sí	0 (0%)	6 (11%)	6 (9%)	
Total estudiantes	15 (21,7%)	54 (78,3%)	69 (100%)	

A pesar de que no se puede hacer una comparación entre los servicios analizados porque las variables han sido organizadas de manera distinta, podemos decir que de las actividades académicas que coordina el PAIEP y que pueden solicitar los estudiantes, solo las tutorías tendrían una incidencia estadísticamente significativa y beneficiarían la persistencia de este colectivo y solo en el primer semestre. En el caso de las asesorías y talleres las diferencias no son significativas en ningún semestre, no obstante, los porcentajes de las asesorías revelan que quienes asisten persisten en mayor proporción que sus pares que no las solicitan. Y, en el caso

de los talleres los porcentajes solo son favorables en el primer semestre para los estudiantes que asisten a estas actividades.

Tabla 55 Asistencia a talleres y persistencia 1°, 2° y 3° semestre estudiantes PACE

Variable	No persiste	Persiste	Total	Contraste
1° semestre				
No	27 (63%)	38 (46%)	65 (52%)	X ² = 3,281 sig.,070
Sí	16 (37%)	45 (54%)	61 (48%)	
Total estudiantes	43 (34%)	83 (66%)	126 (100%)	
2° semestre				
No	6 (43%)	46 (67%)	52 (63%)	X ² = 2,820 sig. ,093
Sí	8 (57%)	23 (33%)	31 (37%)	
Total estudiantes	14 (17%)	69 (83%)	83 (100%)	
3° semestre				
No	13 (87%)	48 (89%)	61 (88%)	X ² = ,057 sig. ,812
Sí	2 (13%)	6 (11%)	8 (12%)	
Total estudiantes	15 (22%)	54 (78%)	69 (100%)	

Influencia de los servicios de apoyo en el rendimiento y persistencia de estudiantes No PACE

Para el grupo de estudiantes No PACE, los diferentes apoyos que brinda el PAIEP son de asistencia voluntaria, es decir, los estudiantes los solicitan acorde a sus necesidades. Por eso en

este grupo la variable utilizada es la asistencia o no a las tutorías, talleres y asesorías con el objetivo de identificar si estos apoyos inciden en la persistencia.

En la Tabla 56 se presentan los datos de las tutorías, y como se observa las diferencias significativas revelan que para este colectivo asistir a las tutorías el primer semestre no incide en la persistencia, por el contrario, quienes no asisten tienen mayores posibilidades de persistir en sus estudios. Para el segundo semestre, los resultados, si bien no son significativos, también indican que el porcentaje de estudiantes que no asisten persisten más en sus estudios. Esta situación varía para el tercer semestre donde los resultados siguen no siendo estadísticamente significativos, pero ahora quienes más persisten en términos de porcentaje son quienes asisten a las tutorías. Una posible explicación para estos resultados puede relacionarse con el bagaje de los estudiantes y sus conocimientos, y que quienes requieran de este servicio se encuentren muy en desventaja en relación con sus pares y que a pesar de estas actividades no logran nivelarse.

Tabla 56 Asistencia a tutorías y persistencia 1°, 2° y 3° semestre estudiantes No PACE

Variable	No persiste	Persiste	Total	Contraste
1° semestre				
No	412 (87%)	3.038 (93%)	3.450 (92%)	X ² = 24,699 sig. ,000
Sí	64 (13%)	226 (7%)	290 (8%)	
Total	476 (13%)	3.264 (87%)	3.740 (100%)	
2° semestre				
No	324 (89%)	2.668 (92%)	2.992 (92%)	X ² = 4,523 sig. ,033
Sí	41 (11%)	231 (8%)	272 (8%)	
Total	365 (11%)	2.899 (89%)	3.264 (100%)	
3° semestre				
No	854 (99%)	2.016 (99%)	2.870 (99%)	X ² = ,921 sig. ,337
Sí	6 (1%)	22 (1%)	28 (1%)	
Total	860 (30%)	2.038 (70%)	2.898 (100%)	

Respecto a las asesorías, los estudiantes No PACE las prefieren por sobre las tutorías. Tal como señalan los datos una mayor cantidad de estudiantes asisten a estas actividades semestre a semestre (Tabla 57) y en el caso del primer semestre es estadísticamente significativo participar de estas actividades para persistir en la universidad. Esta situación se repite en el tercer semestre a pesar de que la participación en estas instancias disminuye considerablemente. En el único semestre analizado que las diferencias no son significativas es en el segundo, aunque el 90% de los que asisten a las asesorías logra persistir.

Tabla 57 Asistencia a asesorías y persistencia 1°, 2° y 3° semestre estudiantes No PACE

Variable	No persiste	Persiste	Total	Contraste
1° semestre				
No	455 (96%)	2.978 (91%)	3.433 (92%)	X ² = 10,435 sig. ,001
Sí	21 (4%)	286 (9%)	307(8%)	
Total	476 (13%)	3.264 (87%)	3.740 (100%)	
2° semestre				
No	353 (97%)	2.797 (96%)	3.150 (97%)	X ² = ,051 sig. ,821
Sí	12 (3%)	102 (4%)	114 (3%)	
Total	365 (11%)	2.899 (89%)	3.264 (100%)	
3° semestre				
No	858 (99,7%)	2.003 (98%)	2.870 (99%)	X ² = 10,989 sig. ,001
Sí	2 (0,3%)	36 (2%)	38 (1%)	
Total	860 (30%)	2.039 (70%)	2.899 (100%)	

De los tres servicios dispuestos por el PAIEP, los talleres son los más demandados por este colectivo, aunque la participación disminuye conforme avanzan los semestres (Tabla 58). Las pruebas estadísticas revelan que las diferencias son significativas para los tres semestres, pero en sentidos inversos. Es decir, el primer y tercer semestre asistir a talleres favorece la persistencia y, por el contrario, en el segundo semestre persisten en mayor porcentaje quienes no los solicitan.

En definitiva, tanto las asesorías como los talleres son actividades que benefician la persistencia de los estudiantes No PACE, pero en el primer y tercer semestre, es decir, al comienzo del primer y segundo año. Por su parte, las asistencias a tutorías no inciden en la persistencia de este colectivo.

Tabla 58 Asistencia a talleres y persistencia 1º, 2º y 3º semestre estudiantes No PACE

Variable	No persiste	Persiste	Total	Contraste
1º semestre				
No	405 (85%)	2.472 (76%)	2.877 (77%)	X ² = 20,454 sig. ,000
Sí	71 (15%)	792 (24%)	863 (23%)	
Total	476 (13%)	3.264 (87%)	3.740 (100%)	
2º semestre				
No	281 (77%)	2.498 (86%)	2.779 (85%)	X ² = 21,601 sig. ,000
Sí	84 (23%)	401 (14%)	485 (15%)	
Total	365 (11%)	2.899 (89%)	3.264 (100%)	
3º semestre				
No	844 (98%)	1.860 (91%)	2.704 (93%)	X ² = 46,145 sig. ,000
Sí	16 (2%)	179 (9%)	195 (7%)	
Total	860 (30%)	2.039 (70%)	2.899 (100%)	

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

En el transcurso del capítulo se han analizado los datos cuantitativos de la base institucional facilitada por el PAIEP. En un primer momento, se ha analizado el perfil del estudiante PACE y los datos arrojan que en este grupo predominan ligeramente las mujeres jóvenes, las personas de origen chileno y primera generación de sus familias en ingresar a la universidad. Son estudiantes que cursaron la secundaria en colegios de administración municipal con modalidad TP y tanto su NEM como Ranking de notas es elevado a diferencia de sus puntajes de PSU. Proceden de familias cuyos progenitores han terminado la enseñanza primaria y/o secundaria con ingresos que los sitúan en la parte baja de los intervalos económicos. Posteriormente, se han analizado las diferencias entre el perfil del colectivo PACE y el global de estudiantes de la misma cohorte. Los resultados nos permiten plantear que el programa estaría beneficiando la equidad en el acceso a aquellos estudiantes más jóvenes, extranjeros, proveniente de familias sin estudios universitarios y de menores ingresos, procedentes de establecimientos públicos TP con excelentes trayectorias académicas, no obstante, con desempeños en las pruebas de selección muy por debajo de lo requerido para ingresar a la universidad. Luego, se ha realizado un análisis respecto al rendimiento y trayectoria del estudiante PACE durante los primeros semestres académicos, observándose que el colectivo PACE presentan mayores niveles de abandono y su rendimiento académico es más bajo en comparación a sus pares de generación. Sin embargo, las diferencias del principio tienden a disiparse con el paso de los semestres. Finalmente, se han analizado las variables que intervienen en las diferentes trayectorias y destaca la importancia de pertenecer al 10% mejor evaluado de su generación de secundaria, ingresar a carreras de las áreas de Bachillerato y Ciencias Sociales, tener mejores resultados y haber asistido a más tutorías el primer semestre de universidad para trazar trayectorias de éxito.

CAPÍTULO VII

RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

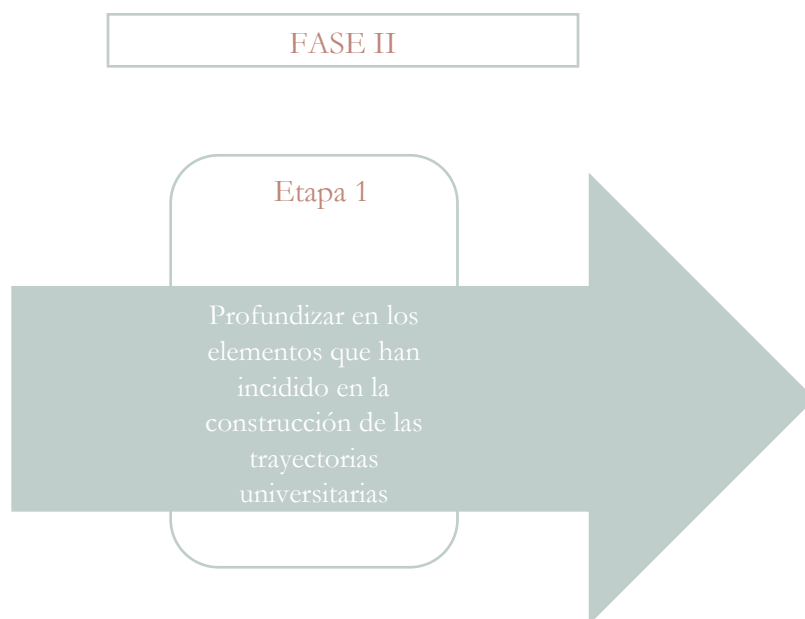
Tradicionalmente, la trayectoria universitaria ha sido estudiada desde una perspectiva cuantitativa por medio de indicadores como el rendimiento y los resultados obtenidos. No obstante, un acercamiento cualitativo aporta información complementaria y relevante que permite profundizar en los relatos de los protagonistas y comprender la realidad del estudiante y sus vivencias. Este apartado tiene por objetivo presentar el análisis de las narraciones de los estudiantes, correspondientes a la segunda fase de la parte empírica de esta tesis. Se ha realizado un análisis diacrónico para todos los participantes, recorriendo los diferentes momentos del ciclo con la finalidad de estudiar cómo ha sido la transición del estudiante PACE y qué elementos personales y contextuales han ayudado a configurar sus trayectorias.

7.1 La experiencia de transitar por la universidad del estudiante PACE

En este capítulo se presentan los resultados de la fase II de esta tesis doctoral que corresponde al estudio cualitativo. Es decir, el análisis de contenido de las 15 entrevistas realizadas a estudiantes PACE que ingresaron en la cohorte 2016. En este sentido, a través de la narración se plantea profundizar en las experiencias de transición de este colectivo e indagar en los elementos personales y contextuales que inciden en la construcción de las trayectorias de persistencia y abandono. En línea con las investigaciones recientes, abordar la transición desde un método mixto permite una mirada complementaria del fenómeno de estudio.

Específicamente, el estudio se llevó a cabo al inicio del cuarto año desde que ingresaron a la universidad. Es decir, el proceso de transición finalizado.

Figura 62 Estructura de análisis fase cualitativa



Uno de los objetivos ha sido analizar el proceso y la evaluación del programa PACE atendiendo a la trayectoria del estudiante. Por ello, las entrevistas establecieron como criterio la situación

final del estudiante: abandono *versus* persistencia. Las entrevistas al estudiantado que persiste como al que abandona se realizaron durante el mismo periodo (abril-julio del año 2019). En consecuencia, el estudiante que persiste se encontraba en el cuarto año académico al momento de la entrevista. El grupo de estudiantes que deja los estudios abandonó en diversos momentos dentro del periodo 2016-2018.

Respecto a la presentación del análisis de contenido de las entrevistas, la información se ha organizado en torno a las cuatro etapas identificadas en el proceso de transición de este colectivo y que se han usado como hilo conductor para la configuración de las entrevistas y las categorías reconocidas.

De este modo, el primer apartado del análisis corresponde a la **trayectoria académica previa** del estudiante que pone la atención en la etapa anterior al ingreso a la universidad. En esta dimensión se analiza la trayectoria de secundaria y las relaciones del estudiante con la institución académica. La segunda dimensión se centra en la **llegada del programa en sus vidas PACE**⁸² y el proceso de inducción. Concretamente, se analiza la valoración del estudiante de esta etapa y los posibles cambios en los proyectos debido a las posibilidades que le programa les brinda.

Un tercer momento de análisis corresponde a la **transición a la universidad** que aborda desde la decisión y motivos de elección de la titulación hasta la situación actual de los y las informantes. En esta dimensión se aborda las trayectorias de continuidad y abandono del colectivo. A partir de sus narraciones, se analizan los factores intervinientes en las diferentes trayectorias del colectivo. El último apartado, **perspectiva del programa PACE**, profundiza la valoración y evaluación que hacen las y los estudiantes del programa desde la distancia.

Antes de dar paso a la exposición de los resultados, consideramos importante describir el perfil de los y las entrevistadas. Si bien, en el capítulo metodológico se ha explicado el perfil a partir de los atributos de selección, pensamos pertinente profundizar un poco más en sus características para contextualizar el análisis.

⁸² Esta dimensión hace referencia a cuando los y las estudiantes se enteran del programa y de la posibilidad de formar parte de él.

El grupo de informantes se conforma de ocho mujeres y siete hombres de los cuales 11 estudiaron la secundaria en establecimientos técnicos-profesional. Catorce estudiantes realizaron el proceso de inducción, solo una estudiante no lo realiza y recibe la noticia de que puede ingresar por cupo PACE a última hora. Respecto al área de conocimiento de sus titulaciones, ocho son del área de Ciencias Sociales, cinco del área de Ingeniería y Tecnología y uno del área de Ciencias Médicas y del área de Humanidades. Actualmente, trece informantes afirman vivir con ambos progenitores o uno de ellos, dos viven con sus parejas y sus suegros y una vive con su abuela. En cuanto a la trayectoria, diez estudiantes persisten y cinco abandonan. En relación con la matrícula de la titulación, del grupo que persiste seis estudiantes ingresan a su primera opción y cinco a su segunda opción, y del grupo que abandonan, tres ingresan a su primera opción y uno a su segunda y tercera opción.

A continuación, se hará una breve descripción con las características de cada estudiante.

E1

Mujer proveniente de un establecimiento educativo con modalidad técnico-profesional. Asiste a la carrera de administración pública que pertenece al área de las Ciencias Sociales. Vive con su madre. No fue seleccionada en primera instancia por el PACE, no obstante, se le invito a asistir al proceso de inducción. Terminado este periodo queda seleccionada en el programa y se le brinda la posibilidad de postular a las carreras ofertadas. Se matricula en su segunda opción, ya que en la primera (Ingeniería Comercial) queda en lista de espera. La trayectoria de esta estudiante es de persistencia y se encuentra en los últimos años de la carrera.

E2

Mujer proveniente de un establecimiento educativo con modalidad técnico-profesional. Asiste a la carrera de administración pública que pertenece al área de las Ciencias Sociales. Actualmente, vive con su hija y pareja. No fue seleccionada en primera instancia por el PACE por lo que no asistió al proceso de inducción. Se entera de que tiene la posibilidad de postular a la universidad por cupo PACE de manera inesperada y días antes que se acabe el plazo de postulación a las carreras. Es seleccionada en la primera opción de sus estudios. Durante el primer año de carrera pausa sus estudios debido a la maternidad, pero al año siguiente se reintegra.

E3

Mujer proveniente de un establecimiento educativo con modalidad científico-humanista. Asiste a la carrera de periodismo que pertenece al área de Ciencias Sociales. Vive con ambos progenitores. Fue seleccionada desde un principio para participar del PACE y asiste al proceso de inducción. Ingresa a su segunda opción, pues en la primer no queda (Obstetricia). La trayectoria de esta estudiante es de persistencia y está en la etapa final de la carrera.

E4

Mujer proveniente de un establecimiento educativo con modalidad técnico-profesional. Cursa la carrera de pedagogía en inglés que pertenece al área de Ciencias Sociales. Vive con sus progenitores. Fue seleccionada para el proceso de inducción sin saber si obtendría el cupo para ingresar por vía PACE. Terminado este periodo queda seleccionada en el programa. Ingresa a su segunda opción, debido que no queda en la carrera de traducción e interpretación en inglés. La trayectoria de esta estudiante es de persistencia y se encuentra en los últimos años de la carrera.

E5

Mujer proveniente de un establecimiento educativo con modalidad técnico-profesional. Cursa la carrera de arquitectura del área de Humanidades. Vive con su pareja y sus suegros. Fue seleccionada para el proceso de inducción y luego, para ingresar por la vía PACE. Ingresa a Bachillerato, formación que dura dos años y fue su primera opción. Posterior a esto, sigue sus estudios en la carrera de arquitectura. La trayectoria de esta estudiante es de persistencia y se encuentra en los primeros años de la carrera, pero va en cuarto año académico en la universidad.

E6

Mujer proveniente de un establecimiento educativo con modalidad técnico-profesional. Cursa la carrera de estudios internacionales del área de Ciencias Sociales. Vive con su abuela. Fue seleccionada desde un principio para participar del PACE y asiste al proceso de inducción. Ingresó a su segunda opción porque en la primera no queda seleccionada (enfermería). Esta estudiante presenta una trayectoria de persistencia y está en la etapa final de la carrera.

E7

Hombre proveniente de un establecimiento educativo con modalidad técnico-profesional. Cursa la carrera de ingeniería civil eléctrica del área de Ingeniería y Tecnología. Vive con ambos progenitores. Fue seleccionada desde un principio para participar del PACE y asiste al proceso de inducción desde Rancagua (ciudad a una hora de Santiago). Ingresó a su primera opción. Esta estudiante presenta una trayectoria de persistencia y se encuentra en la mitad de sus estudios.

E8

Hombre proveniente de un establecimiento educativo con modalidad técnico-profesional. Cursa la carrera de ingeniería civil en minas del área de Ingeniería y Tecnología. Vive con su padre. Fue seleccionada desde un principio para participar del PACE y asiste al proceso de inducción desde Rancagua (ciudad a una hora de Santiago). Ingresó a su primera opción. Esta estudiante presenta una trayectoria de persistencia y se encuentra en la mitad de sus estudios.

E9

Mujer proveniente de un establecimiento educativo con modalidad científico-humanista. Cursa la carrera de ingeniería de alimentos del área de Ingeniería y Tecnología. Actualmente, vive con su madre. Fue seleccionada desde un principio para participar del PACE y asiste al proceso de inducción. Ingresó a su primera opción. Esta estudiante presenta una trayectoria de persistencia y se encuentra en la etapa final de sus estudios.

E10

Hombre proveniente de un establecimiento educativo con modalidad técnico-profesional. Cursa la carrera de ingeniería civil en mecánica del área de Ingeniería y Tecnología. Vive con ambos progenitores. Fue seleccionado desde un principio para participar del PACE y asiste al proceso de inducción desde Rancagua (ciudad a una hora de Santiago). Ingresó a su primera opción. Este estudiante presenta una trayectoria de persistencia y se encuentra en una etapa intermedia de la carrera.

E11

Hombre proveniente de un establecimiento educativo con modalidad técnico-profesional. Ingresó a la carrera de Obstetricia y Puericultura, su tercera opción. La primera era medicina y la segunda enfermería, en ambas opciones no fue seleccionado. Todas sus opciones son del área de Ciencias Médicas y la Salud. Vive con sus progenitores y tiene una hija de 7 años. Fue seleccionado desde un principio para participar del PACE y asiste al proceso de inducción desde Rancagua (ciudad a una hora de Santiago). Este estudiante presenta una trayectoria de abandono y actualmente se encuentra cursando la titulación de técnico en enfermería en un Instituto Profesional.

E12

Hombre proveniente de un establecimiento educativo con modalidad científico-humanista. Ingresó a la carrera de periodismo del área de Ciencias Sociales. Es su primera opción. Vive con sus progenitores. Fue seleccionado desde un principio para participar del PACE y asiste al proceso de inducción desde Rancagua (ciudad a una hora de Santiago. Este estudiante presenta una trayectoria de abandono y actualmente se encuentra cursando la titulación de técnico en locución y conducción de radio y televisión en un Instituto Profesional.

E13

Hombre proveniente de un establecimiento educativo con modalidad técnico-profesional. Ingresó a la carrera de ingeniería en minas del área de Ingeniería y Tecnología. Esta carrera es su primera opción. Vive con ambos progenitores. Fue seleccionado desde un principio para participar del PACE y asiste al proceso de inducción. participar del PACE y asiste al proceso de inducción desde Rancagua (ciudad a una hora de Santiago. Este estudiante presenta una trayectoria de abandono. Hizo una formación de cajero bancario y trabajo durante un tiempo en esto. Luego se formó como programador y actualmente se encuentra trabajando en la mantención de la página web de Movistar. A futuro pretende sacar la ingeniería civil en informática.

E14

Mujer proveniente de un establecimiento educativo con modalidad técnico-profesional. Ingresó a la carrera de pedagogía básica del área de Ciencias Sociales. Esta era su primera opción. Vive con ambos progenitores. Fue seleccionado desde un principio para participar del PACE y asiste al proceso de inducción. En el tercer año de la carrera congela sus estudios. Actualmente, se desempeña como tatuadora y no tiene intenciones de regresar a los estudios abandonados ni comenzar estudios nuevos.

E15

Hombre proveniente de un establecimiento educativo con modalidad científico-humanista. Ingresó a la carrera de ingeniería en estadística del área de ingeniería y tecnología. Era su segunda opción, la primera era ingeniería en matemáticas. Vive con ambos progenitores. Fue seleccionado desde un principio para participar del PACE y asiste al proceso de inducción. Este estudiante presenta una trayectoria de abandono y actualmente, cursa la carrera de pedagogía en matemáticas en una universidad privada con la gratuidad de la Educación Superior.

7.2 Trayectoria académica previa: pilares básicos

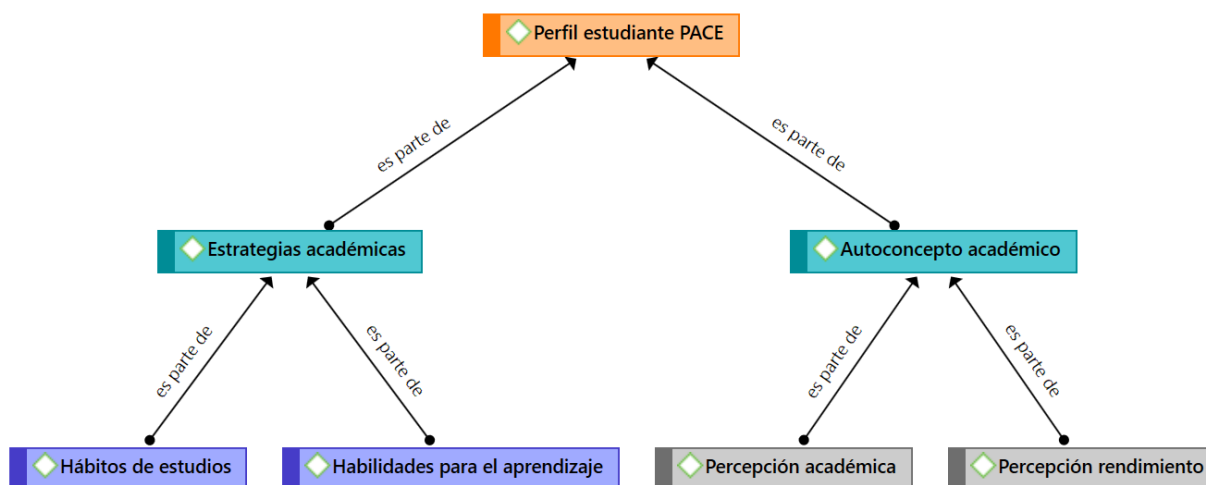
El primer periodo de la transición del estudiantado PACE abarca la etapa de la secundaria. En esta el estudiantado construye una imagen sobre sus capacidades académicas que será fundamental para comprender sus decisiones y cómo la y el estudiante afronta las primeras semanas en la universidad. La confianza que tienen sobre sus potencialidades para conseguir los objetivos académicos tendrá consecuencias a la hora de adaptarse a la carrera e implicarse en los estudios. En esta percepción construida intervienen diversos aspectos por lo cual es clave comprender la evaluación que hace el colectivo sobre su colegio de procedencia y la relación con los agentes involucrados durante esta etapa. Dicha evaluación estará mediada por la experiencia en la universidad. En este sentido, el nuevo contexto y las exigencias de este afectará la percepción de su formación secundaria y sus competencias académicas.

Para comprender cómo construyen este colectivo construye sus trayectorias y afrontan los retos académicos es pertinente ahondar en la imagen que tienen como estudiantes y sobre las relaciones construidas con los diversos involucrados en este periodo y su institución educativa.

7.2.1 Una imagen compartida: ser buen estudiante

El análisis del perfil académico previo y las relaciones con la institución de secundaria y los diversos agentes de esta etapa son elementos necesarios para comprender cómo se construyen las trayectorias académicas del colectivo PACE. Puesto que tal como señala la literatura, las representaciones que poseen los y las estudiantes sobre sus capacidades y cómo perciben su trayectoria académica previa, influyen a la hora de enfrentarse al reto que significa el ingreso a la universidad. Las creencias sobre sus competencias van a modelar, en parte, las trayectorias del estudiantado.

Figura 63 Esquema de las subcategorías de análisis del Perfil del estudiante PACE



Independiente de su trayectoria posterior o de su perfil, el estudiantado PACE comparte una imagen común sobre su identidad como estudiante durante su escolaridad previa. En los relatos está presente la idea de ser buenos estudiantes, con una trayectoria académica de éxito, sin problemas de aprendizaje, rápidos y que con poco estudio logran obtener buenos resultados. Las siguientes citas ilustran esta visión.

“Académicamente siempre me fue bien, yo estudié en tres colegios distintos y en los tres siempre me fue bien. Es que problemas de aprendizaje o cognitivos nunca tuve, entiendo rápido, entonces nunca necesité estudiar mucho, siempre me fue bien, me destaque” (E1; 1:11).

“Desde la básica ya venía presentando que era buen estudiante porque me costaba poco, yo entendía con la clase, estudiaba poco en mi casa y me iba bien, no me costaban las materias, estudiaba súper poco y me iba bien” (E7; 7:1).

Estas características le han permitido al grupo de estudiantes destacar en sus contextos académicos, lo que queda reflejado en sus rendimientos. En las narrativas, el estudiantado valora su rendimiento de secundaria positivamente. Todos y todas lo describen como bueno, dentro de los mejores de sus cursos y que, generalmente, ha sido así desde siempre.

“Yo siempre estuve en el top de las notas” (E1; 1:43).

“Sí, en rigor sí, de hecho, siempre estaba entre el primer y segundo lugar” (E7; 7:4).

“Me iba, sí, bien. Era uno de los tres mejores de mi generación, no sé, me iba bastante bien” (E8; 8:4).

“Fui el primero de mi generación toda la básica, siempre he tenido buen desempeño, siempre he tenido buena cabeza por decirlo así. [...] En el Liceo también, primero, segundo, tercero y cuarto tuve primer lugar en los cursos que estuve” (E13; 13:3).

Por otra parte, los relatos coinciden en describir el periodo de enseñanza secundaria como una etapa sin dificultades académicas. La mayoría considera que su periodo en el colegio ha sido fácil debido a diversos elementos. Uno de ellos tiene relación con las habilidades para aprender, el conjunto de estudiantes considera que tiene facilidad para aprender y que no requiere invertir mucho tiempo para comprender los contenidos de las asignaturas.

“En realidad, me gustaba saber cosas, pero tampoco era de estudiar mucho, yo encontraba que se me hacía muy fácil, entonces podía leer algo y aprendérmelo al tiro -de inmediato-, igual encontraba que era más por mi interés en el área” (E6; 6:11).

“A ver yo me acuerdo que se me hizo súper fácil porque yo prestaba muy poca atención en clases, generalmente estaba en el teléfono jugando, haciendo alguna cosa, después estudiaba, no sé, media hora antes de una prueba, me sacaba buenas notas. Si por eso fui el primer lugar los cuatro años, se me hizo muy fácil, como que me sentía super poderoso en ese entonces, era capaz de hacer cualquier cosa, lo que me pusiera en mente [...] En todas las asignaturas me iba igual de bien. [...]” (E10; 10:1).

Esta cita pone de manifiesto que, a pesar de percibirse como excelentes estudiantes, con determinadas habilidades que les permite aprender rápido y fácil, hay una carencia de hábitos de estudios, como reconocen algunos estudiantes:

“No estudiaba nada, no estudiaba nada, me quedaba con lo que aprendía en clase y de repente si quedaba colgado en una materia reforzaba eso, pero más allá no” (E12; 14:5).

“Sí, me iba bien, o sea igual estudiaba, pero no estudiaba tanto como ahora y no tenía un hábito de estudio diario, sino que aprendía muy rápido, igual los contenidos no eran difíciles” (E9; 11:3).

“Cuando tenía prueba estudiaba en el mismo liceo, en el recreo antes de la prueba” (E10; 12:2).

El discurso de la mayoría está cargado de estas intervenciones que evidencian la ausencia de dinámicas de estudio. No obstante, a pesar de no tener hábitos de estudio, más de un tercio de los y las estudiantes destaca que la mejor estrategia académica empleada para obtener buenos resultados durante esta etapa académica ha sido poner atención en clases. Concretamente, la

concentración, el orden y la responsabilidad son percibidos como herramientas fundamentales durante la secundaria para obtener un buen desempeño.

“Prestaba atención en clases, creo que es lo más fundamental porque en clase es donde más aprendes, puedes sacarte las dudas por los mismos profesores, en cambio, cuando estás estudiando solo, te aparecen todas las dudas “ay ya hora cómo era”(E9; 9:11).

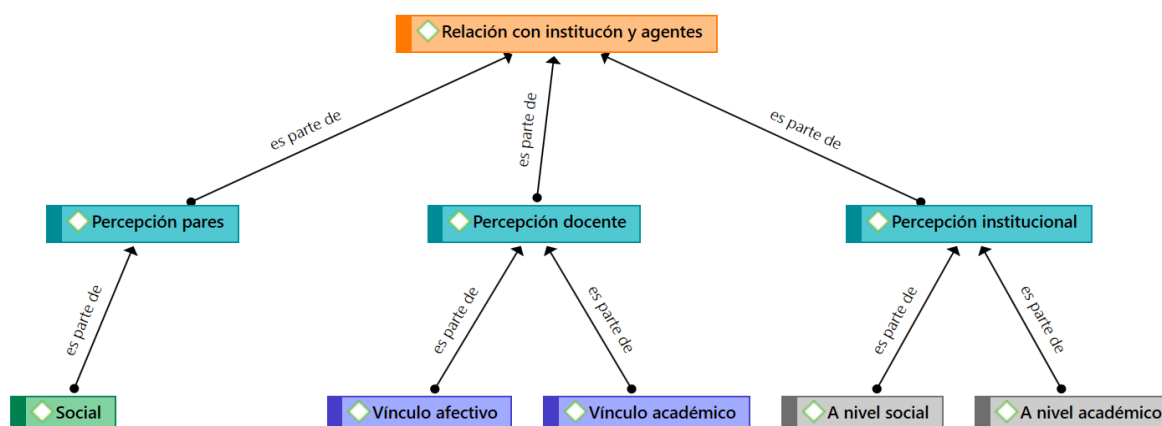
“Es que mi metodología de estudio en sí era poner mucha atención en clases, entonces también después me recordaba de muchas cosas que no anotaba, también tenía una buena memoria” (E8; 8:06).

“Yo igual me enfocaba en el colegio, sentía que se me hacía fácil y me iba bien, no estudiaba mucho, pero prestaba atención en clases” (E15; 15:5).

7.2.2 ¿Cómo es la relación del estudiante PACE con la institución y los agentes involucrados durante esta etapa?

En los relatos hemos podido ir identificando la valoración que los y las estudiantes tienen sobre su institución educativa de secundaria, la cual es construida a partir del momento actual. Es decir, la perspectiva del tiempo y las experiencias vividas durante la época universitaria les hacen valorar positiva o negativamente sus colegios y las relaciones afectivas de esa etapa. También, en las narrativas se constata que en las características atribuidas a la institución influye la valoración social que existe de estos establecimientos. Un conjunto de estudiantes sabía de la reputación social de sus colegios antes de matricularse en ellos.

Figura 64 Esquema de las subcategorías de análisis de Relación con la institución y agentes



El conjunto de estudiantes destaca las características complejas de sus instituciones educativas. Un tercio percibe su realidad como un lugar difícil y conflictivo, con muchos compañeros con problemas de diversos tipos. Es decir, espacios académicos donde conviven estudiantes provenientes de contextos deprivados socioculturalmente y cuya realidad es de pobreza material y cultural.

“Bueno igual era un liceo bien particular, uno se encontraba de todo tipo de persona [...] había muchos alumnos que pasaban hambre en sus casas o sus familias nunca les dieron cuidado, entonces de repente se dedicaban en el liceo a puro llamar la atención” (E5; 5:10).

“Cuando llegué al otro liceo, el otro liceo era, pucha, municipal y llegaba gente con situaciones súper complicadas, chicos que venían saliendo el SENAME (Servicio nacional de Menores) [...] había chicas embarazadas, chicos que peleaban con cuchillos afuera” (E13; 13:06).

“Igual es un colegio súper desprestigiado porque están los niños que tiene problemas y están para entrar en la cárcel. Y también le dicen la maternidad porque muchas niñas de ahí están embarazadas” (E6; 6:9).

Como se observa en los relatos, los y las informantes señalan que a sus colegios asistían estudiantes con realidades diversas y complejas como por ejemplo, jóvenes cuyos derechos no han sido respetados por sus familiar o infractores de ley (que cometieron algún delito). Es así como la valoración social percibida por este grupo sobre sus instituciones educativas no es la mejor.

El contexto social y la administrativa de las instituciones educativas en gran medida se vincula con la exigencia académica. Hallamos que la valoración académica que tienen los y las informantes sobre sus colegios está enlazada con los contextos geográficos donde están incertos y con la entidad que los administra⁸³.

“Es que mi colegio queda al frente de la Villa Francia, entonces en realidad la educación ahí no es difícil, en realidad siempre me fue bien porque era cosa de ser constante no más, porque no eran exigente” (E2; 2:14).

“ [...] el entorno estudiantil no era muy bueno, colegio público, no es la mejor educación” (E12; 12:2).

Por otro lado, la valoración de la institución en muchos casos es una construcción a posteriori que se encuentra mediada por las experiencias universitarias y el conocimiento de otras realidades académicas. Poder comparar sus realidades académicas de secundaria con sus pares en la universidad les permiten reflexionar críticamente sobre su periodo educativo.

“[...] acá en la universidad he conocido gente que estuvo en colegios mucho mejor que el mío y ahí yo me di cuenta que la exigencia de donde yo estudiaba no era tan alta” (E10; 10:95).

⁸³ Es necesario señalar que Villa Francia es un barrio popular ubicado en una de las comunas de Santiago (capital de Chile). Este barrio originó como una toma de pobladores que con el tiempo se transformó en uno de los barrios icónicos de la resistencia en contra de la dictadura. Asimismo, tal como se analiza en el capítulo 1, la valoración social de los colegios públicos es desprestigiada, porque imparten una educación deficiente.

“yo siempre sentí que nunca iba a tener una igualdad con alguien que había estudiado en un científico humanista porque al fin y al cabo y después cuando entra en la universidad se da cuenta de que no tienes la misma preparación” (E7; 7:24).

En cuanto a la calidad docente, los y las estudiantes valoran negativamente el desempeño de los y las profesores. Hay cuestionamientos respecto a su formación, la naturaleza del trabajo y la baja exigencia. Destaca el relato de una estudiante quien atribuye y culpa a sus docentes de secundaria por las falencias educativas que tienen.

“[...] solamente venían por plata -las y los profesores-, no hacían clases, te regalaban nota, entonces muchas falencias que ahora tengo y me persisten en la universidad fue por culpa de la mala educación que me dieron algunos profesores” (E7; 7:3).

“aparte habían llegado otros profes que no eran realmente profesores de esa materia que impartían, si no que hacían otras cosas y cómo qué nos ayudaban, entonces no era exigente en realidad el colegio” (E2; 2:80).

Sin embargo, destacan muy positivamente los vínculos creados con ellos y ellas. La mayoría de los y las estudiantes apuntan a que la relación con los docentes ha sido buena y, en algunos casos, han tenido un rol muy importante en su formación personal. Así, si bien la percepción construida sobre el profesorado en términos académicos no es la mejor, sí lo es en términos humanos.

“Se preocupaban, sabían quién era cada uno, *“chiquillos esfuércense en esto, ponle más color con esto de acá, puedes hacerlo mejor, ¿ustedes quieren ser mejores?, ¿quieren ser más que esto?, ya, pónganse las pilas”*, no sé, era más cariñoso el trato ahí” (E14; 14:5).

Es más, en el caso de algunos y algunas estudiantes su colegio es su segundo hogar y ciertos profesores han asumido roles maternos o paternos con el estudiantado, como el que ilustra la siguiente cita.

“Mi inspectora general, que ahora aún sigo en contacto con ella, porque ella fue mi apodera los últimos años, porque mi mamá me fue a matricular en Primero Medio y después nunca más fue, ella se hizo cargo de mí [...] para mí siempre fueron representantes de paternidad, mis profesores, para mí ellos” (E5; 5:17).

Por otro lado, para el grupo de estudiantes cuya formación de secundaria era técnico-profesional, sus docentes no solo representaban lo académico, sino que también son referentes profesionales.

“Era raro igual porque no siempre los veíamos como profesores en sí, sino como como modelos como contadores, porque por lo menos en primero y segundo estábamos muy enfocados en que íbamos a ser contadores [...] muchos profesores que nos enseñaba eran contadores, tratábamos, por lo menos yo trataba de ver qué hacían o cómo vivían para saber qué es lo que me esperaba” (E4; 4:5).

También, el estudiantado atribuye que la buena relación que tienen con el cuerpo docente se debe a que son estudiantes destacados dentro del grupo curso y los y las profesores tienen una buena imagen de ellos y ellas.

“Muy buena relación con los profesores, con todos los profesores que tuve clase me destacaron” (E13; 13:9).

“Me tenías cariño, como siempre entendías las cosas antes, no sé, yo a veces les ayudaba en algo, no sé, ir a buscar el data, los parlantes, o de repente, no sé, terminaba las actividades antes y salía y me quedaba afuera un rato” (10; 10:11).

Finalmente, la mayoría de los y las informantes señalan tener una buena relación con el grupo curso. Pero, para la mayoría, su círculo cercano eran jóvenes que compartían su interés por el estudio.

“Me llevaba bien con todos, todos, todos, incluso hasta el día de hoy la mayoría de las personas con las que me junto, que me veo o mis mejores amigos son del colegio, tengo muy buena relación con ellos, voy a su casa, ellos van a la mía” (E15; 15:9).

“Tenía un grupo súper cercano de amigas y éramos como las cuatro que les iba más o menos mejor del curso, por eso más que nada quedamos juntas, teníamos distintos fuertes, tenía dos amigas que eran mejores en matemáticas y a mí con otra amiga nos iba mejor en lenguaje y en inglés y nos ayudamos en ciertas áreas” (E4; 4:3).

No obstante, algunas experiencias son menos positivas y sus relatos hablan de distanciamiento y falta de integración con los iguales.

“Siempre me llevé muy bien con mis profesores. Con mis compañeros de curso no tanto. [...] Es que ellos se dedicaban a molestar, a pelusiar, a meter bulla, entonces yo me juntaba con gente de otros cursos” (E10; 10:10).

7.3 El PACE y el proceso de inducción

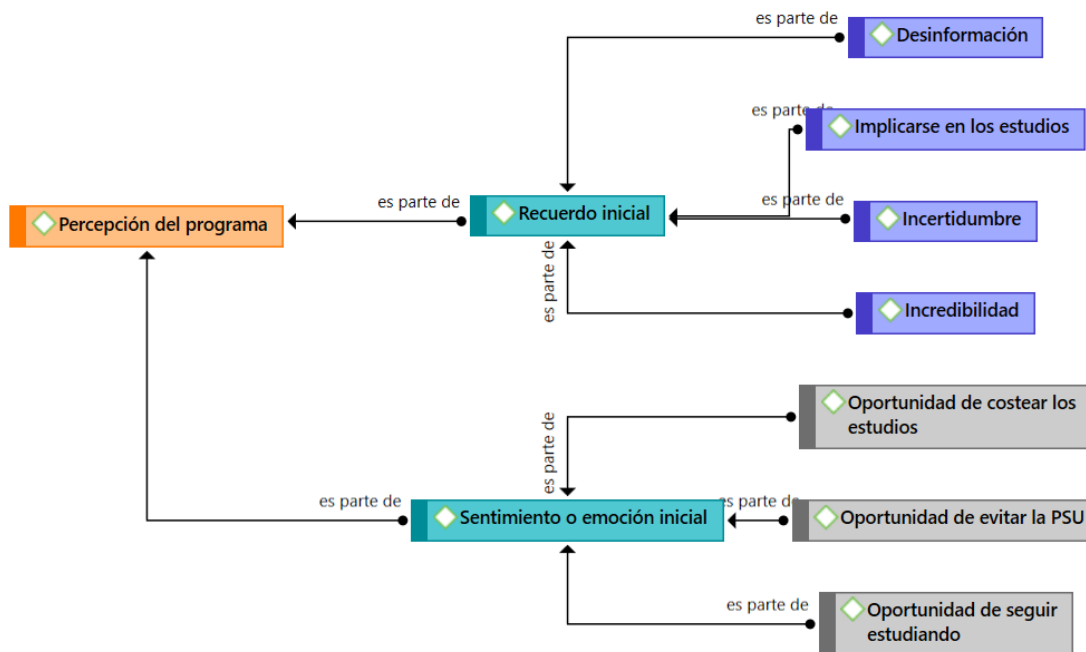
La transición de este colectivo como se ha mencionado parte en los últimos años de secundaria e incluye múltiples experiencias significativas. El marco general de este grupo es el programa PACE y la posibilidad de ingresar a la universidad es gracias a dicho programa. En este sentido se hace indispensable analizar cómo afectó la llegada del PACE en la construcción de los planes académicos y de vida del estudiante. Asimismo, ahondar en la valoración y significados atribuidos al proceso de inducción que es obligatorio para acceder por esta vía de ingreso.

De este modo, en este apartado se analizan los recuerdos y sentimientos de los y las estudiantes tal y como nos la han contado sobre la llegada del PACE a sus vidas. También, nos ha interesado abordar los recuerdos que el grupo tiene de la etapa de inducción, así como la valoración que hace del proceso. Cabe recordar que la inducción es parte fundamental del programa y se lleva a cabo durante el último semestre de secundaria.

7.3.1 ¿De qué manera el PACE irrumpe en las vidas de los y las estudiantes?

El PACE trabaja en los establecimientos con los índices de vulnerabilidad más altos de la comuna. Estas instituciones educativas en su mayoría tienen la modalidad educativa técnico-profesional y los y las estudiantes al finalizar la secundaria obtienen un título técnico de nivel medio. Es decir, están preparados para salir al mercado laboral, pero con una baja cualificación. Este colectivo en muchas ocasiones no se proyecta continuar estudios terciarios. Esto responde a muchas razones entre las que se encuentra la situación económica familiar, las bajas competencias adquiridas durante la secundaria que no les permita rendir una buena PSU, entre otras. Debido a lo anterior, la llegada del programa PACE a sus vidas ha significado una reorganización de sus proyectos, pero ¿cómo afectó la llegada del PACE en la construcción de los planes académicos y de vida del estudiante? Para averiguar esto profundizamos en los sentimientos y recuerdos que relata el colectivo de ese primer momento.

Figura 65 Esquema de las subcategorías de análisis de Percepción del programa



La primera emoción que cruza todos los relatos al enterarse del programa PACE es la de tener una oportunidad. Dicho sentimiento, se encuentra mediado por los proyectos personales del estudiante y la realidad de sus familias, ya que, si bien todos y todas relatan el deseo de continuar estudiando, para un grupo este proyecto no era inmediato a la salida de secundaria debido a diversas razones.

El análisis de los relatos evidencia la influencia del proyecto previo de los y las estudiantes en el recuerdo y las emociones del encuentro con el programa PACE fueron muy distintas. Si bien todos y todas relatan el deseo de continuar estudiando, para un grupo minoritario -tres estudiantes- el proyecto inmediato a la salida de secundaria era trabajar, quedando la idea de la universidad como aspiración a más largo término. Las carencias económicas y las responsabilidades familiares son los factores que, claramente, truncan la posibilidad de un futuro. Sus narraciones señalan cómo las necesidades de sus núcleos familiares influyeron en sus intenciones y proyectos a futuro. Para ellos y ellas, el PACE se presenta como la oportunidad de seguir estudiando, es decir, un nuevo camino que no estaba en sus planes inmediatos y que reestructuran sus proyectos.

“yo “¡ah! que bacán, no me imaginaba” porque como yo ya éramos pobres yo dije “ya, terminó mi carrera y me pongo a trabajar en lo que estudié” y ese era mi futuro llegaba hasta ahí, fin, se acabó, no tengo esperanzas de entrar a la universidad, quizá después pueda, cuando tenga plata juntada y ponerme a estudiar” (E14; 14:6).

“Yo en cuarto medio no tenía intenciones de seguir estudiando por el tema de mi hija [...] y legó el orientador profesional y él dijo que podíamos entrar sin la necesidad de la PSU, que era solo un trámite [...] yo personalmente no me la creía [...] igual se me abrió la puerta a más oportunidades, eso es lo primero que sentí” (E11; 11:17).

Una oportunidad que los salva de un futuro no deseado, pero a la vez, los y las pone en una disyuntiva difícil -su futuro o las necesidades familiares- por responsabilidad que se autoatribuyen.

“Igual lo vi -el PACE- como una manera de no tener que terminar trabajando en contabilidad porque lo odié. [...]Durante ese verano estuve haciendo mi práctica de contabilidad en una empresa, entonces ahí me ofrecieron seguir trabajando si no quedaba dentro del PACE. Entonces hubo un momento en que tuve que elegir... *“ya voy a postular a la universidad o me quedo trabajando en la empresa (donde realizaba la práctica de secundaria)”*, entonces ahí como que tuve el mayor cambio ... la mayor decisión que tuve que tomar, porque igual mi familia estaba pasando por momentos súper difíciles, entonces yo dije *“ya, pucha, si me quedo en contabilidad puedo llevar un sueldo de verdad ahora, si no tengo que esperar 5 años”*, pero igual en mi familia me dijeron que tenía que aprovechar la oportunidad porque no se me iba a dar otra (E4; 4:13).

Por otra parte, en el grupo de estudiantes que proyectaba continuar sus estudios, hallamos dos perfiles, uno que se planteaba estudios en IP o CFT y, otro, que desde siempre vio como horizonte la universidad. El primer grupo, trazaba un itinerario académico en IP y CFT por dos razones, por un lado, los menores costos económicos que significaba el ingreso a este nivel formativo y, por otro, la imposibilidad de obtener los puntajes en la PSU requeridos para el ingreso en la universidad. Entonces, el PACE se presenta como la oportunidad de liberarse de la PSU y la oportunidad de optar por carreras universitarias de mayor inversión económica.

“súper bacán, porque ellos tampoco me iban a pagar -la carrera- porque ellos no tienen recursos -progenitores- [...] no súper bacán en realidad, una oportunidad genial, porque igual en el colegio nosotros no teníamos como para rendir una PSU, no sé, solos porder entrar a la universidad” (E2; 2:32).

Tanto para el grupo de estudiantes que se proyectaba salir al mercado laboral con su título de secundaria como para aquellos que planeaban estudiar en IP y CFT, el PACE ha transformado sus proyectos originales. De este modo, la entrada del PACE a sus realidades les ha permitido cambiar y reconducir su proyecto.

“Lo que siento que cambió fue mi perspectiva porque yo tenía pensado salir del colegio y estudiar en un instituto. Entonces, con esta posibilidad ya el instituto quedó afuera y ya era la universidad, estudiar en una universidad reconocida (E10; 10:19)

En el caso de los y las estudiantes que tiene como objetivo ingresar a la universidad, todos sus relatos coinciden en destacar que el PACE, significó principalmente, una oportunidad para costear los estudios. Este beneficio es muy significativo para este grupo puesto que ni ellos y ellas ni sus familias cuentan con recursos económicos para costear los estudios y la única solución que muchos tenían era trabajar y, en casos minoritarios, pedir un crédito.

“Entonces no me iba a endeudar como mi hermana por ejemplo, entonces eso igual estaba bien, me lo decían harto, que aprovechará la oportunidad porque no iba a pagar” (E3; 3:11).

“Siempre he trabajado frente a la Universidad de Santiago, siempre la miré como un sueño... y... cómo se podría decir, siempre quise entrar aquí, siempre quise estudiar, entonces siempre mi cabeza llena de humo pensando cómo lo voy a pagar, cómo lo hago, voy a tener que estudiar, voy a tener que hacer una PSU, trabajar y estudiar, trabajar, así estaba pensado” (E5; 5:30).

“Y como a nosotros al principio nos dijeron que era beca completa, como la gratuidad, ¿entiendes?, entonces yo dije “*bacán*” [...] yo ya estaba focalizada en que tenía que estudiar y trabajar, esas eran mis metas y cuando me dijeron lo del PACE yo dije “*bacán, no voy a tener que trabajar, me voy a tener que dedicar solo a estudiar*” (E9; 9:16).

Volviendo al conjunto de los y las entrevistadas, hallamos recuerdos compartidos independiente de los proyectos personales que estaban trazando para su futuro. Casi la mitad recuerda que la noticia del programa PACE la vivieron con incertidumbre, incredulidad y desinformación.

“Era como una leyenda urbana porque uno lo buscaba en internet y no salía nada [...] Tengo un compañero que era del centro estudiantes y él tenía más información al respecto, entonces cosa que sabía nos decía a nosotras y nos decíamos entre todos, porque oficialmente había muy poca información” (E4; 4:10).

“Cuando estaba en tercero medio llegaron hablando de que había un nuevo programa, que el liceo se había adherido y que se llamaba programa PACE y en realidad nos dijeron que era una beca. Y después nos dijeron que en realidad era un cupo para poder entrar y al final la información siempre fue muy ambigua” (E10; 10:16).

“Yo al principio no creía mucho, porque yo igual soy reacio a creer muchas cosas, pero al principio decían que era super sencillo *“vas a todas las clases, tienes buenas notas y entras”*, decía *“no si debe haber algo más, alguna traba tiene que haber”* y no me lo creí hasta el día que entré, hasta el día que llegué a matricularme como que dije *“ya, entré”*, porque no sé, era muy fácil entrar” (E12; 12:15)

Estos recuerdos se justifican por el contexto, ya que este grupo es la primera generación en ingresar a la universidad mediante esta vía y formaron parte del piloto del programa. Por esta razón, los lineamientos del PACE estaban en constante cambio y no había experiencias anteriores. Es así como, muchas de las vivencias del estudiantado han estado mediadas por esta realidad.

Una minoría de estudiantes recuerdan que vivieron el momento con tanta desinformación que la incertidumbre los acompañó durante el primer tiempo de universidad. Destacan dos

estudiantes que mantuvieron la angustia durante el primer tiempo en la universidad debido a la posibilidad de perder el beneficio.

“Yo tenía el sentimiento de que en cualquier momento me iban a mandar un correo o me iban a llamar por teléfono diciendo *“sabes qué, no equivocamos, tiene que salirse de la carrera, chao”* así y me duró todo el primer año” (E4; 4:50).

Por otra parte, más de la mitad recuerda que enterarse del PACE fue un estímulo para implicarse más en los estudios.

“Ahí empecé a subir mis notas, mi rendimiento, para cumplir con los requisitos del PACE y poder entrar a la universidad y esa era mi meta, entrar a la universidad” (E3; 3:3).

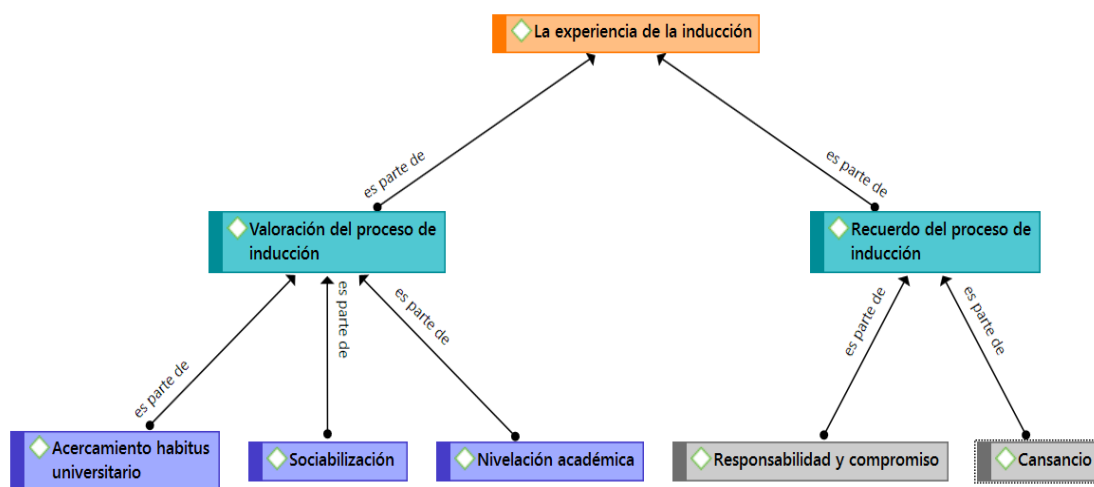
“Entonces yo trataba de esforzarme, esforzarme porque quería ser parte de ese 15%” (E15; 15:48).

7.3.2 ¿Cómo recuerda y valora el proceso de inducción el estudiante PACE?

El programa PACE contempla un periodo de inducción. En el caso de la USACH y para esta generación, el proceso comenzó el segundo semestre del último año de secundaria. Si bien la noticia del programa es conocida por todo el colegio, no todos y todas las estudiantes pueden optar a un cupo. Es más, durante el periodo de inducción se invita a quienes cumplen con los requisitos o que están más cercanos a quedarse con el cupo. Es por lo que dentro de los y las entrevistadas hay una estudiante que no realizó el proceso de inducción, ya que, no fue considerada debido a que no tenía la calificación suficiente, no obstante, al final del proceso se liberó un cupo y pudo ingresar a la universidad.

La inducción realizada por la USACH consiste en una formación complementaria (academia PACE) realizada durante el segundo semestre del año académico los sábados en las dependencias de la universidad. La académica PACE imparte tres cursos: gestión personal, matemáticas y lectoescritura y comunicación oral. Los y las estudiantes que asistieron a la inducción han enfrentado este periodo de diversas maneras y que dependerán de sus realidades. Asimismo, este periodo ha aportado experiencias significativas para la transición de este colectivo.

Figura 66 Esquema de las subcategorías de análisis de La experiencia de la inducción



Más de la mitad de los y las informantes recuerda que esta época fue un momento de mucho cansancio. El estudiantado narra que durante el periodo de la inducción estaban terminando la secundaria lo que para un grupo coincidía con el término de su formación técnico de nivel intermedio. Asimismo, aquellos y aquellas que proyectaban ir a la universidad, paralelamente preparaban la PSU, lo que significaba destinar tiempo para asistir a un preuniversitario⁸⁴. A estas

⁸⁴ En Chile es común que los y las estudiantes que desean rendir la PSU asistan a centros llamados preuniversitarios donde los y las preparan para rendir una buena prueba.

dos situaciones se le sumaba el tiempo destinado los sábados a la academia PACE y a resolver los deberes que cada asignatura enviaba.

“Al final fue más agotador, porque uno ya está cansado, sobre todo en cuarto medio que estás pensando en la PSU y estás saliendo del colegio y seguir viniendo los sábados, porque tampoco era tan poco tiempo, salíamos como a la 1, a las 2 y entrábamos a las 8” (E1; 1:35).

También, para el grupo de estudiantes que vivía en Rancagua se sumaba el tiempo invertido en el traslado para llegar a la universidad.

“Era agotador viajar, [...] tener que levantarme dos horas antes, tener que tomar un bus, recorrer 90 kilómetros para poder llegar a la sala y después devolverme y lo mismo, son dos horas de viaje para allá y para acá, fue agotador en un comienzo, sí, muy agotador” (E10; 10:25).

A pesar de estar extenuados y extenuadas, el grupo de informantes vive este periodo con gran responsabilidad y compromiso.

“Tenía que estar toda la semana haciendo trabajos, después de eso teníamos que ir los sábados en la mañana y después en la tarde, irme al tiro corriendo al curso de conducción, entonces era *“no, tengo que hacerlo, tengo que lograrlo, tengo energía, yo puedo, yo puedo”* y no sé de repente igual nos mandaban trabajo del programa PACE, teníamos que ir a entregarlos el próximo sábado, tratar de ponerle todo el empeño a esas cosas porque yo decía *“esto es importante, lo necesito, necesito venir los sábados, es un poquito más de esfuerzo de lo que hago habitualmente todas las semanas, yo puedo”* (E14; 14:10).

Respecto a la valoración y aporte que tuvo esta época, destacan la inducción por tres cosas: la nivelación académica, la sociabilización y adentrarse en el mundo universitario.

Casi la mitad de los y las estudiantes valora el proceso de inducción porque les sirvió académicamente. Este grupo reconoce que tiene vacíos académicos a causa de sus colegios de origen, entonces asistir a la academia PACE les ayudó a nivelar y prepararse académicamente para el ingreso a la universidad.

“Sí, eran como unas clases preparatorias, como que yo creo para entrar a la universidad, para no entrar tan perdidos, como también era un liceo técnico no se ve toda la materia que un Científico-Humanista, entonces nos servía como preparación también” (E8; 8:14)

“Sí, me sirvió mucho, yo aprendí harto, sobre todo, como te digo, me hicieron gestión de la persona, me hicieron talleres de matemáticas, de lenguaje, de todo, igual fue como una nivelación, con lo más básico de la media, entonces sí, me sirvió” (E1; 1:52).

Es más, un estudiante concluye que el periodo de inducción fue muy breve y que debiese ser más extenso para estar más preparados al momento de enfrentar el primer año de universidad:

“[...] yo lo habría hecho desde antes, creo que ahora se hace todo el año, pero a nosotros nos tocó un semestre y como que todos quedamos con las ganas de seguir yendo para seguir nivelándonos y seguir subiendo el nivel de enseñanza” (E12; 12:29)

Un tercio de los y las estudiantes valora del proceso de inducción la posibilidad que les brindó para acercarse al mundo universitario. Para muchos la universidad era un lugar lejano, desconocido y la academia PACE les permitió vincularse a la universidad, tomar clases con profesores universitarios, cambiar de metodología y desenvolverse en ese ambiente.

“[...] y las clases eran super entretenidas, es que eso yo creo que me gustó que sacaron lo estructurado del colegio, lo hicieron más libre, más que un monólogo era una clase grupal, todos participaban como una conversación” (E1; 1:53).

“Conocía los puros comerciales de las universidades privadas como el ICEL, el INACAP, no conocía la Universidad de Santiago ni la de Chile, pensé que eran como de viejos, no sé por qué, como de los profesores académicos, ellos iban a estas universidades, no había gente joven” (E4; 4:26)

“decía -el profesor- que en la universidad era muy competitivo todo, que era muy difícil sacarse buenas notas, igual decían que los que tienen puros siete no se bajoneen porque de verdad las primeras notas son puros unos, nos preparaban” (E6; 6:40)

Por otro lado, seis estudiantes consideran importante el periodo de inducción porque les permitió socializar y conocer más gente, estudiantes cuyas experiencias eran similares o realidades distintas a la que conocían y hacer redes antes del ingreso a la universidad.

“En gestión personal la profesora era una psicóloga que tenía dos ayudantes y esos dos ayudantes también habían ingresado por el programa y estaban estudiando, entonces ellos nos contaban sus expectativas, sus experiencias, entonces, conocer gente, harta gente nueva y con las mismas ideas, fue como una introducción a la universidad” (E1; 1:51).

“Igual era entretenido venir, o sea, era algo nuevo, igual era bacán venir, uno conocía gente de otros liceos, salía de la burbuja que estaba uno en Rancagua y empezaba a conocer gente acá en Santiago. Gestión personal servía hartito y lenguaje también, porque ahí uno conocía más gente, sabía más de ellos y en ese sentido fue bueno” (E7; 7:18).

Finalmente, solo dos estudiantes consideran que el proceso de inducción no sirvió mucho en ningún sentido.

“Sí, me pusieron un tutor que era una persona con la que tenía clases una vez a la semana, pero en realidad siento que no aportó en nada” (E10; 10:50).

7.4 Transición a la universidad

La transición universitaria abarca una temporalidad que se inicia con la postulación a la titulación y que termina con la situación actual de los y las informantes. Es un periodo de tiempo amplio en el que se consideran una variedad de hitos significativos y que van construyendo la trayectoria del estudiante.

A partir de los relatos del colectivo, en este apartado analizamos, en un primer momento el proceso para acceder a la titulación. Se ha profundizado, por un lado, en los motivos de elección de los estudios y, por otro, el soporte o ayuda brindada para realizar la postulación. Saber qué ha motivado a los y las estudiantes PACE a escoger determinadas carreras es fundamental para comprender sus trayectorias y desempeños académicos.

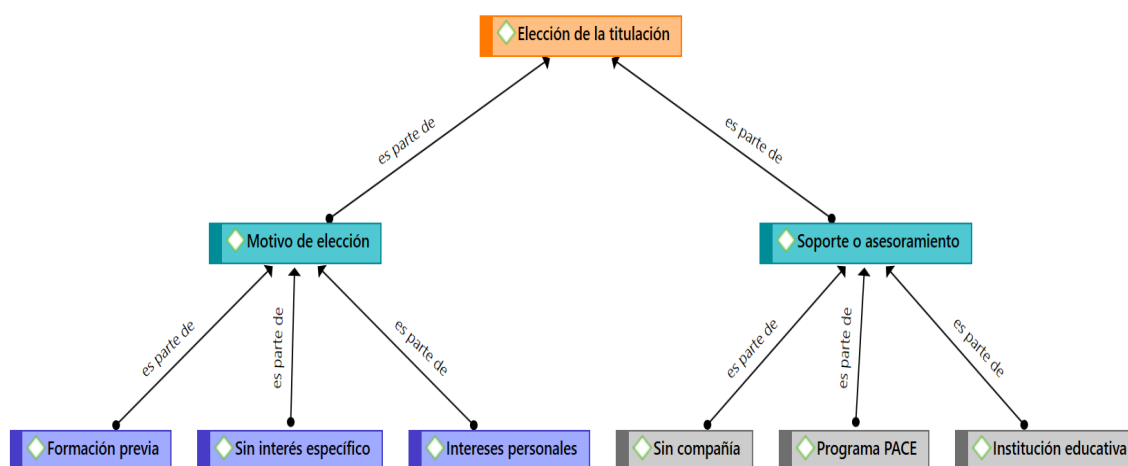
En un segundo momento, analizamos las experiencias más significativas y que tuvieron mayor impacto en su proceso de adaptación. Es decir, se ahonda en aquellas situaciones que han afectado positiva o negativamente a los y las estudiantes durante su primer periodo en la universidad.

Posteriormente, se analizan las diferentes trayectorias del colectivo. Por un lado, en las trayectorias de continuidad se ahonda en las experiencias y factores intrapersonales y contextuales facilitadores del trayecto. Asimismo, se examinan las expectativas académicas y profesionales de este grupo, es decir, las aspiraciones y anhelos para esta última etapa universitaria. Por otro lado, revisamos las trayectorias de abandono para indagar en los motivos que han detonado la salida de los estudios y los sentimientos que cruzan esta decisión. También, se explora la situación post-abandono de este grupo.

7.4.1 Elección de la titulación

Los y las estudiantes PACE, mayoritariamente, son la primera generación de sus familias en acceder a la educación universitaria. En este sentido, tanto los códigos de este nivel académico como los referentes profesionales le son escasos a este grupo. Entonces, ¿a qué echan mano los y las estudiantes a la hora de escoger la titulación? En este apartado profundizamos en cómo este colectivo aborda la elección de la titulación, qué elementos son significativos y cuáles son los motivos a la hora de seleccionar una titulación u otra.

Figura 67 Esquema de las subcategorías de análisis de Elección de la titulación



En cuanto a los motivos para escoger una determinada titulación, a partir de los relatos, hemos identificado dos grupos mayoritarios. Uno influido por su formación previa y, otro grupo, que considera sus intereses personales.

Respecto al primer grupo, un tercio escoge carreras vinculadas a su formación previa. Cabe recordar que una gran parte de los y las estudiantes que ingresan por PACE provienen de colegios técnicos, por lo cuentan con el bagaje y conocimiento de su especialidad. Este es un factor determinante que ha influido a la hora de elegir la carrera. Los y las estudiantes relatan que

han generado una afinidad con su formación previa lo que los motiva a escoger carreras vinculadas a esa formación.

“Porque me gustó mucho la electricidad, o sea, como yo estudié electricidad en el liceo y dije que mi primera opción siempre iba a ser electricidad civil o ejecución” (E7; 7:27).

También, contar con conocimientos previos sobre una determinada titulación les hace sentir mayor confianza a la hora de ingresar a la universidad y escoger la carrera.

“Me orienté al seguir lo que ya había estudiado para tener una base aquí en la universidad cuando ya empezaran los ramos de carrera en sí” (E8; 8:15).

Es necesario comentar que aunque una gran cantidad de estudiantes selecciona como 1° opción de titulación aquella carrera vinculada a su formación previa, varios y varias no quedan admitidos, por lo que terminan cursando otras titulaciones no asociadas a su título técnico y que se encontraban como 2° o 3° opción.

Por otro lado, otro tercio de estudiantes relata que el motivo de la elección de la carrera ha estado mediada por sus intereses personales y la creencia del dominio de ciertas habilidades.

“Cuando elegí periodismo era porque siempre a mí me ha gustado el deporte, saber de deporte, todo eso, y yo dije *“ya, aquí está la mía”*, y al entrar como me di cuenta que las comunicaciones, que siempre me fue bien en lenguaje, siempre me anduvo gustando ese ámbito” (E12; 12:21).

“Sí, entonces yo dije *“ya, lo que aprendí fue inglés y me voy a meter a una carrera que tenga inglés”* y había dos y postulé a estas dos” (E4; 4:35).

Hay un grupo minoritario que escoge su carrera sin un interés específico y sin mayor planificación. Una de las integrantes de este grupo es la estudiante que no realizó la inducción y

que se enteró a última hora que había sido seleccionada por el programa por lo que debe postular rápidamente a una titulación. Debido a este contexto no tuvo tiempo para planificar la elección.

“En lo que quedara no más, porque después, no sé, me podía cambiar o algo así, si la cuestión era que ya estaba adentro. [...] Ni siquiera sabía lo que era administración pública” (E2; 4:25).

También, destaca una estudiante que escoge su carrera acorde a sus falencias, es decir, reconoce que debe nivelarse antes de ingresar a una carrera debido a que viene con una base académica deficiente. De este modo, opta por el bachillerato. El bachillerato en el contexto chileno es un programa académico interdisciplinario e integrador que aborda las áreas de ciencias y humanidades. Es una vía alternativa para ingresar a la universidad ya que mientras se cursa el estudiante postula a una de las carreras impartidas por la misma universidad.

“[...] y me dijo -orientador del PAIEP- *“oye toma bachillerato, tú no estás preparada para entrar a la universidad directamente, tienes que estar capacitada porque de donde vienes de este liceo”*, me dijo, entonces ahí yo la tomé en cuenta y dije voy a hacer eso, voy a meterme a bachillerato. Igual fue mucho mejor porque cuando entré a arquitectura estaba mucho más que capacitada” (E5; 5:50).

En cuanto a la percepción sobre el soporte o asesoramiento recibido durante el periodo de postulación a la universidad, el sentimiento que predomina en la mitad de los relatos es la soledad. Muchos y muchas estudiantes este momento lo han vivido en solitario y, en algunos casos con poca información.

“A mí no, personalmente yo estuve solo en mi casa y no tenía idea a qué postular, lo único que nos dijeron tienen que postular a 10 carreras y esperar, no nos dijeron como si quieren se acerca para orientarlos, yo lo hice solo en la casa, al menos, en el computador sentado solo” (E11;13:32).

Por otro lado, la otra mitad de los y las estudiantes coinciden en narrar que el programa PACE, les brindó apoyo por medio de pruebas vocacionales, charlas -experiencias de otros estudiantes-

y entrega de material informativo, no obstante, un grupo considera que esto no ha facilitado el proceso de elección ni de postulación.

“[...] nos daban esos típicos test de qué quiero estudiar [...], pero no eran tan claros porque eran muy estándar, pero por ejemplo, ya que estamos administrados por esta universidad quisa habernos invitado a charlas de cada carrera o de cada facultad no costaba mucho, vinimos eso sí a la universidad, pero no es lo mismo, ponte tú, *“pueden ir a tal clase o de tal carrera, les van a hacer una charla”*, por ejemplo, *“¿quién quiere estudiar algo de administración, algo de humanidades, algo de ingeniería?”*, cosas así, porque no es lo mismo, no es lo mismo tener una charla y después meterse y quedar en la carrera y estudiar. Creo no fue el apoyo adecuado, porque había apoyo, pero no era el que se necesitaba” (E1; 1;47).

En el caso de los y las estudiantes que valoran positivamente las actividades brindadas por el programa destacan que les ayudó tanto para la elección de la carrera como al momento de la postulación.

“Hicieron como una clase como le dije de gestión personal donde nos orientaban también en los campos laborales, en distintas carreras, la deserción de las carreras, en todo. Me sirvió, bastante, pude descartar otras opciones que tenía” (E8; 8:17).

“[...] fui para allá -PAIEP- porque no podía ingresar las carreras, quedaban guardadas pero no podía subir mis opciones, entonces fui como los últimos días y les dije *“mira quiero esta, esta y esta opción”* y me decían *“mira se hace así”* y me ayudaron y ahí las pudimos subir y mi primera opción era educación general básica” (E14; 14:15).

Otro grupo minoritario de estudiantes, concretamente tres, recuerdan haber recibido asesoría de su establecimiento educativo durante el momento de postular. Específicamente, de profesores que los ayudaron a revisar los puntajes y las ponderaciones para las titulaciones y universidades de su preferencia.

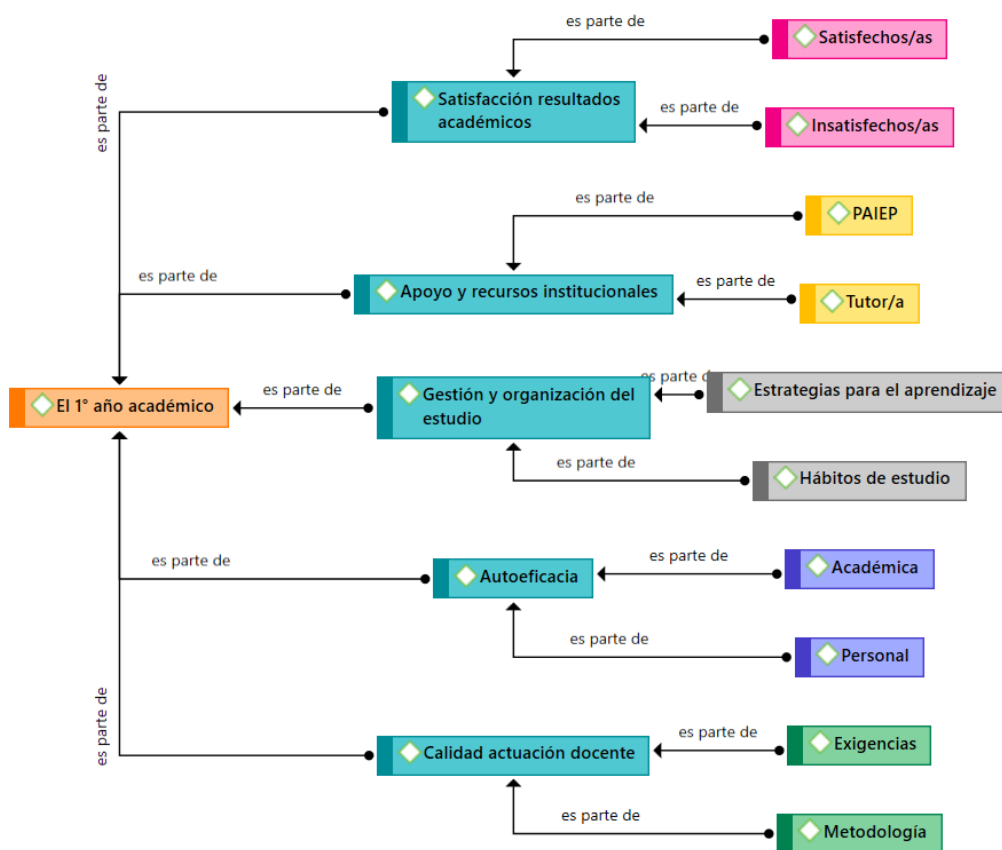
“La profesora jefe que era una enfermera que nos hacía todas las clases de enfermería, ella era súper atenta conmigo [...] ella fue la que me sacó los puntajes, o sea, ve que a ellos les pasan las notas que uno tiene en la PSU y todo, y ella me sacó los puntajes para ver cuánto necesitaba para entrar a enfermería en la universidad de Chile, cuánto necesitaba en esta [...]” (E6; 8:13).

7.4.2 El primer año académico

“Fue bacán, fue bacán porque dije lo logré, tanto que me inspiré o tantas veces que me desgasté trabajando, estudiando, tratando de darlo todo en cualquier sentido, tuvo una ganancia, entonces ahí me di cuenta de que si uno se pone metas lo puede lograr” (E5; 7:52).

El ingreso a la universidad es el comienzo de una nueva etapa en la vida del estudiante y en, especial, para este grupo es una meta cumplida. Sin embargo, es el inicio de un camino largo y el primer año lo cruzan momentos críticos que el estudiantado debe sortear. Durante la transición la integración académica y social juega un rol fundamental en la persistencia o el abandono de los estudios. En este proceso de adaptación los elementos que intervienen son variados y se encuentran interconectados, factores relacionados con al estudiante y con la institución serán clave para lograr una buena adaptación académica y social. Asimismo, las experiencias durante este periodo también son vitales para la integración del estudiantado.

Figura 68 Esquema de las subcategorías de análisis de El Primer año académico



Los y las estudiantes destacan en sus relatos que el inicio de los estudios fue estresante. Dos tercios del estudiantado, narra que el sentimiento predominante durante el ingreso fue el miedo y la angustia frente a diferentes situaciones: lo desconocido, no cumplir las expectativas o no encajar con sus compañeros.

“Yo veía la universidad como un mundo aparte, yo decía “¿cómo será?, ¿me va a costar mucho?”, además que también veía la Usach y era tan grande yo decía “me voy a perder”, no sé, era como un mundo súper desconocido, igual hubo mucha incertidumbre de mi parte, de saber ¿cómo iba a ser esta nueva etapa? Yo me lo imaginaba como un mundo aparte, como una nueva etapa y algo igual difícil” (E3; 3:74).

“Yo tenía ... en un momento tenía miedo o estaba muy nervioso con no estar a la altura o no cumplir” (E8; 8:20).

“Sí tenía miedo a no adaptarme al ambiente, a no adaptarme a las personas porque ahí vienen personas de todas partes[...] dije *“capaz que esté solo, que nadie sea como yo”*, que iba a andar solo como para todos lados” (E11; 11:38).

En relación con los primeros recuerdos de las clases, más de la mitad comenta que se sintió en desventaja académica frente a sus pares. Los y las estudiantes provienen de un contexto educativo donde eran considerados y se percibían como los y las mejores y en este nuevo escenario el choque es fuerte. Ahora, se siente inferiores a sus pares.

“Recuerdo que me sentía muy inferior a mis compañeros, de hecho, la primera clase que tuvimos fue inglés, yo en inglés era... o sea, no pésima, pero sé me costaba inglés y hubo compañeros que se ponían a hablar en inglés con la profesora y yo dije *“ya a morir, me voy a sacar puros rojos en este ramo”* y me sentía muy en desventaja con mis compañeros, en otros ramos, no sé, hablaban de teorías y qué sé yo y yo me sentía muy tonta, me sentía muy en desventaja la verdad” (E3; 3:31).

“¡Oh! me sentí mal igual porque había cosas que no entendía, el hecho de que yo aprendía muy rápido en el colegio y después el hecho de acá llegar y que no entender bien, frustración, fue como lo primero, ansiedad porque tenía miedo que me fuera mal” (E9; 9:45).

Esta sensación inicial de inferioridad es asociada a la preparación académica previa del estudiante. La mayoría considera que su formación académica era deficiente, situación que durante el primer semestre los y las atemorizó y frustró por la incertidumbre de no saber si se podrían nivelar. No obstante, comienzan a gestionar acciones para contrarrestar estas falencias como dedicar tiempo completo al estudio.

“Un caos, fue un caos, era demasiada información y yo no sabía qué hacer, yo tenía clases de 8:00 a 13:00 y me quedaba hasta las 19:00 en la biblioteca estudiando porque no entendía, no entendía nada de lo que estaba pasando, me hacía falta una base de matemática impresionante” (E13; 13:29).

Frente a la actuación docente, algunos y algunas estudiantes describen que las primeras clases vivieron un encuentro entre su realidad y la nueva situación. Las metodologías son diferentes a las que estaban acostumbrados en secundaria. Ahora deben implicarse más en la clase, en determinadas áreas son clases más participativas y requieren de su intervención; en otras, por el contrario, requiere mucha concentración y una buena base. También, la exigencia de las asignaturas es un elemento que impacta a los y las estudiantes durante el primer tiempo en la universidad.

“Empezamos las clases el primer día, o sea, el profesor de cálculo no tuvo ninguna piedad, ningún repaso y comenzó con la materia “al tiro” -de inmediato-. Le decían el bala. No sabía qué hacer, no sabía por qué el profesor escribía, escribía, escribía y no explicaba nada y yo leía y terminaba por copiar [...] y cuando terminaba de escribir la última pizarra, nos miraba, estábamos todos copiando obviamente, mirando porque el profesor no explicaba, veía que nadie la hacía preguntas, se iba a la primera pizarra y borraba las tres y seguía escribiendo y llenaba de nuevo las tres pizarras y lo mismo toda la clase.” (E13, 13:33).

“[...] es otra la dinámica de clases, veía que mucha gente participaba, eso me chocó un poco, decían cosas muy elaboradas, hablaban de tal teoría y una persona levantaba la mano, decía autores y yo quedaba choqueada porque no conocía todo eso, eran gente que venía de liceos humanistas y que tenían toda esa práctica de lectura, de hablar y como todo ese academicismo, lo tenía. También había gente que venía de otras carreras, entonces era gente más grande que sabía” (E6; 6:46)

Para un grupo minoritario de estudiantes, las desventajas, la complejidad y exigencia de las primeras clases fue tan grande que se cuestionaron sus capacidades y la decisión de haber ingresado a la universidad.

“Eran terribles -las primeras semanas-, yo me acuerdo que en esa semana, el día viernes me preguntaba que “¿qué estás haciendo aquí?”, porque los ramos matemáticos sobre todo eran muy... a uno le explotaba materia [...] y no cachaba -entendía- ni una no, cuando entras te llega el mazazo de una con los ramos. Igual era chocante, uno igual se pregunta si habrá escogido la opción correcta, uno se pregunta eso” (E7; 7:35)

Por otro lado, para la mayoría de los y las estudiantes encontrarse en desventaja y no comprender los contenidos los y las motivó a implicarse más en los estudios.

“Eso me hizo sentir -la desventaja- que necesitaba nivelarme a lo que ellos ya sabían -compañeros-, y dije “ya, voy a empezar a leer más, a adentrarme más en los temas” porque me gustaba lo que hablaban” (E6; 6:47).

“es chocante al principio -no entender-, es desmotivador, hay muchas personas que se bajonean, yo lo tomé como un desafío, yo debo admitir que sí, me frustraba, sí, me sentía mal, pero decía “tú puedes, llegaste aquí por algo”, al principio en realidad como que en mi mente siempre digo eso “tú llegaste aquí por algo, entonces si pudiste llegar hasta acá, puedes pasar” (E9; 9:51).

Uno de los momentos cruciales para la persistencia según la literatura es el momento de las primeras evaluaciones. Este grupo de estudiantes ha tenido una trayectoria de éxito académico y no están acostumbrados a las malas calificaciones. Los primeros resultados son un momento difícil y crucial, porque no cumplen sus expectativas y esta situación genera frustración y una serie de cuestionamientos sobre sus capacidades y estrategias de estudio.

“-primeras notas-pésimo, pésimo, pésimo, lo peor, lo peor, porque yo entregué la prueba pensando que me había ido bien y al ver que me saqué un 1, dije “*uf*”, uno se bajonea [...] me había preparado hartito, hartito, hartito, porque dije “*ya, es la primera nota, tengo que ponerle empeño*” y que me haya puesto un 1, ahí fue como “¿qué hice mal?, me empecé a cuestionar, a hacer una autocrítica, a ver qué tengo malo. Fue súper complicado en ese momento porque venía del colegio y no me sacaba esas notas, era difícil que me sacara un rojo y llegar y al tiro que fuera un 1” (E12; 12:59).

“No súper frustrada, estaba mal. Pero igual estudiaba hartito y aunque estudiaba hartito me iba mal. Pero lo que más me costó fue matemática, incluso me eché ese ramo y contabilidad que fue mi primer uno” (E2; 2:79)

Más de la mitad de los y las estudiantes ha obtenido malos resultados en sus primeras evaluaciones y, si bien el momento se vive con tristeza, la mayoría venía preparado para estos resultados, ya que sus profesores del colegio o las mismas personas del programa PACE los y las preparó para esta situación.

“En general en las primeras pruebas me fue súper mal. Creo que mi primera nota fue como 1,6, super mal [...] Me sentí súper mal, pero sabía también, gracias a la información del PAIEP, que por lo general en las primeras pruebas siempre les va mal [...]” (E8; 8:40).

“[...] que era muy difícil sacarse buenas notas, igual decían que los que tienen puros siete no se bajoneen porque de verdad las primeras notas son puros unos, desde el PIEP sí nos dieron una charla contando esto [...]” (E6; 6:40).

En los relatos, el estudiantado deja entrever que las primeras evaluaciones son fundamentales y, que en algunos casos los malos resultados han sido un factor detonador de estados anímicos bajos, cuestionamientos internos e instancias de decisión. Para un grupo la insatisfacción con los resultados obtenidos versus el tiempo invertido comienza a generar reflexiones sobre la idea de dejar los estudios.

“En las primeras pruebas me fue mal, conocí los rojos, los 1 en realidad, me empecé a llenar de 1 y al final me estaba dando depresión porque sentía que no sabía abasto para algo tan grande, entonces me puse a pensar y a cuestionar *“a lo mejor esto no es para mí”* [...] incluso me enfermé, me dio gastritis, estaba súper mal, estresado” (E10; 10:96).

A otro grupo no menor de estudiantes -6- les fue relativamente bien durante los primeros semestres. Cabe destacar que los y las estudiantes de este grupo cursan carreras del área de las Ciencias Sociales, Humanidades y Salud, a diferencia del otro grupo, donde la mitad cursa carreras del área de Ingeniería y Tecnología. La diferencia en la dificultad de cada área académica es percibida por algunos de los estudiantes.

“Las primeras pruebas me sorprendí porque tuve cinco y algo, estaba a un buen nivel con los demás, había otros más bajos y yo me sorprendí porque pensé que de verdad iba a tener puros unos. Igual después me di cuenta con el paso del tiempo que era diferente la evaluación de cosas humanistas a cosas que son de ingeniería, por ejemplo, las ingenierías tienen cálculo y esas cosas que para ellos es más difícil” (E6; 6:54)

A partir de la nueva metodología de los y las docentes, las exigencias académicas y los malos resultados iniciales, los y las estudiantes narran que fue necesario modificar sus hábitos de estudios. Para comprender los contenidos y poder abarcarlos requieren más tiempo que en secundaria. La dedicación al estudio y la planificación de su tiempo son uno de los elementos importantes durante el primer año.

“La exigencia es otra, , en el colegio estudiaba de un día para otro y te sacabas un siete y aquí no. Acá de hecho muy poca gente se saca sietes, muy difícil sacarse un siete y te sacas un siete en trabajos chicos que se acumulan, entonces ese fue un cambio que vi, pero que al final supe lidiar con él, o sea, igual pensé *“ya, estamos en la universidad y es más difícil y hay que trabajar más para tener buena notas”* (E3; 3:55).

“Fue complicado porque yo nunca había tenido métodos de estudios, yo estudiaba, pero estudiaba poco porque me iba bien, en el Liceo era fácil, para mí era muy fácil, yo estudiaba un poco y ya la tenía todo y me iba bien, estudiaba un poco y ya tenía todo aquí en mi cabeza [...] entonces igual fue complicado, pero me tuve que adaptar, adaptarse mucho, mucha paciencia, estudiar con tiempo” (E5; 5:61)

Más de la mitad de los y las estudiantes destaca no tener hábitos de estudios y que siguieron estrategias muy similares a las aplicadas en secundaria, es decir, que con poco estudio obtenían buenos resultados. No obstante, luego de ver los malos resultados de sus primeras evaluaciones se vieron obligados a cambiar de estrategia.

“Ahora me preparaba, por ejemplo, para una prueba una semana o 4 días como mínimo. Me tuve que crear hábitos de estudio, automáticamente dije *“ya, voy a estudiar una semana antes”*, porque siempre se acumulaba 2 pruebas en una semana, entonces era mucha materia, si estudiaba 3 días antes no iba a poder (E11; 11:68)

Algunos y algunas incluso confiesan que aún pasado los años generar hábitos de estudios ha sido lo más difícil de la universidad.

“Por lo menos a mí nunca se me hizo difícil la parte de inglés de la carrera, pero se me hacía, bueno se me hace, muy difícil hacerme hábitos de estudio” (E4; 6:73).

“-lo más difícil- Hacerme de un hábito de estudio, porque nunca fui bueno para estudiar, entonces el tema de hacerme los hábitos de tener que estudiar todos los días, incluso adelantar materia para ir preparado antes de que te la pasen para poder hacer preguntas e ir bien, eso ha sido lo más difícil” (E10; 10:70).

Respecto a los hábitos de estudios, un estudiante recuerda como anécdota la siguiente situación:

“Un profesor, yo me acuerdo que era viejito que decía que o más importante para estudiar ingeniería era hablar inglés y estudiar mucho, que había que estar estudiando todo el día, tener hábitos de estudio y todo ese tema y yo me acuerdo que yo no le creí, “no, no creo que sea necesario, si nunca he tenido hábitos de estudio y nunca me ha ido mal”, y claro al final sí tenía razón” (E10; 10:44).

En cuanto a los apoyos percibidos por parte de la institución durante el primer año, la mayoría de los y las estudiantes destacan en sus relatos que siempre tuvieron el soporte del PACE. El programa, por medio del PAIEP, constantemente ha estado preocupado de los y las estudiantes y sus necesidades.

“El PAIEP fue bien importante en ese sentido, por los tutores, porque en ese sentido el PAIEP nunca dejó de preocuparse de uno, siempre preocupado de que a uno le fuera bien” (E7; 9:40).

“Sobre todo PAIEP, siempre ha sido un apoyo y es muy considerado dentro de la universidad, porque siempre está impartiendo talleres o están preguntando como nos va. El encargado de los tutores siempre mandaba correos preguntando como estaba uno y que si tenía problemas que nos acerquemos al PAIEP” (E8; 10:70).

En relación con las tutorías y talleres que brindaba el PACE, estas instancias son reconocidas por casi la totalidad de los y las estudiantes como fundamentales para la primera etapa en la universidad.

“[...] después pude recuperarme en las siguientes pruebas, porque el PAIEP jugó un papel fundamental porque ellos siempre mandaban correos para charlas y después también nos asignaron tutores” (E8; 8:41)

En especial el tutor o tutora es destacado por la mayoría como un elemento importante al principio. Para el estudiantado es significativo estar acompañado durante la primera etapa universitaria y tener con quien dar sus primeros pasos en la universidad.

“Yo quise tutor el primer semestre en matemáticas, fue bueno [...] tuve un año tutor y al segundo ya me salí, dije “*no, ya estoy bien*”, ya me pude estabilizar bien, ya puedo hacerlo de manera autónoma [...]” (E1; 1:77).

Un poco menos de la mitad de los y las estudiantes narra que el tutor o tutora fue determinante para mejorar el desempeño académico.

“En ese sentido el tutor nos ayudó hartoo para mejorar y nos hacía hartoo practicar y de ahí de a poquito fui subiendo mis notas” (E3; 3:75).

“[...] el tutor era súper seco -bueno-, totalmente bueno, entonces el primer día supuestamente era una hora por cada sesión y el estuvo seis horas conmigo, yo le preguntaba de todo porque había muchas cosas que no sabía, que no entendía, él me decía “*mira, qué te cuesta más*” y le dije “*matemáticas*” y me decía “*¿conoces esto?*”, “no”, “ya, te lo voy a explicar”, [...] entonces gracias a él pude pasar pensamiento matemático ese año porque me enseñó de lo más simple hasta lo más complicado, se dio el tiempo y la disponibilidad” (E5; 5:95).

Solo para dos estudiantes las tutorías no fueron importantes en términos académicos, pero sí fueron significativas en términos sociales. Para algunos y algunas estudiantes, el tutor o tutora cumple la función de referente ya que no tienen familiares que hayan asistido a la universidad. Este les ayuda a moverse en el campus, a comprender las dinámicas y a solucionar dudas.

“Las tutorías que tuve el primer año fueron útiles, pero no necesariamente por la materia, si no por conocer a alguien que estaba en la universidad y que me podía responder cosas como dónde estaba el centro médico o dónde había lugares para

comprar almuerzo, porque era muy grande la universidad, le había dado dos vueltas y no la terminaba” (E4; 4:64).

Por otra parte, un porcentaje minoritario de estudiantes destacan que el PEIP no solo les ayudó académicamente, también, se preocupaban de hacerles seguimiento y destacan la ayuda psicológica que les entregaron. Un estudiante en medio de una crisis vocacional acude al PEIP y así relata su experiencia

“Yo me quería salir de la carrera y vine aquí al PAIEP y había una psicóloga, ella me hizo dar cuenta de que en verdad a mí sí me gustaba la carrera, no era una crisis vocacional de que yo no tuviera nada que ver con periodismo, de hecho, ella me dijo que a mí sí me gustaba la carrera porque yo le planteaba todas las cosas que hacíamos, las cosas que a mí me gustaba hacer que tenían que ver con la carrera [...] Yo creo que la psicóloga que estuvo ese tiempo conmigo si fue súper importante, de hecho, ella estaba disponible a que yo le mandara correo” (E3; 3:39).

La minoría considera que las tutorías no fueron esencialmente relevantes o no aportaron nada.

“Me pusieron un tutor con el que tenía clases una vez a la semana, pero en realidad siento que no me aportó nada” (E10; 10:97).

Y, hay una estudiante que, por el área de su carrera, no requieren tantas tutorías ni talleres porque deben destinar su tiempo a leer.

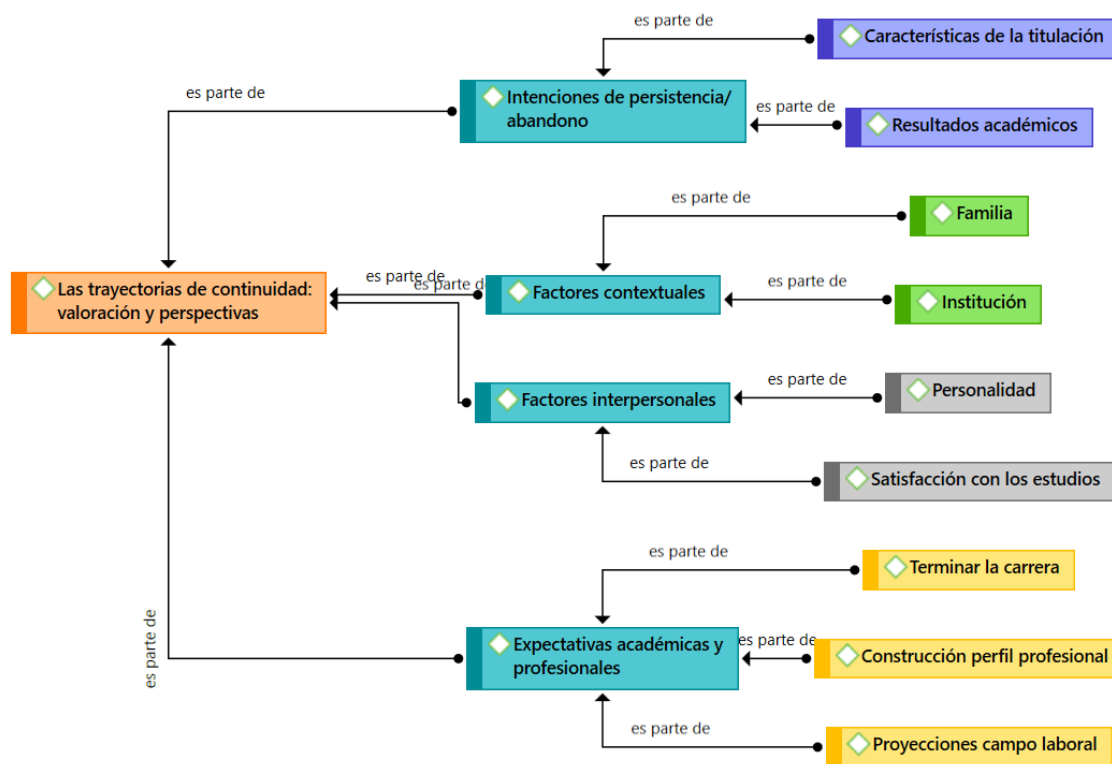
“En una reunión de todos los estudiantes que entraron por el PACE nos dijeron *“¿qué tutores necesitan qué talleres creen que necesitan?”* y todos los que estaban en ámbitos matemáticos decían *“queremos más ayudantías, queremos más tutores porque me complica esto, me complica esto otro”* y en realidad, los que veníamos de Humanidades, decíamos *“no queremos que me pongan tantas citas con los tutores o tanto taller porque necesito tiempo para leer”*,

yo tengo que leer y desarrollar más esa habilidad y no es tanto como repetir ejercicios [...]” (E6; 6:83).

7.4.3 Las trayectorias de continuidad: valoración y perspectivas

Como ha quedado de manifiesto durante el primer año los y las estudiantes deben adaptarse al nuevo contexto académico y social. Este proceso resulta complejo para la mayoría de los y las estudiantes PACE quienes se perciben en desventaja académica respecto a sus pares, no poseen hábitos de estudio y obtienen un bajo desempeño académico en las primeras evaluaciones. A pesar de los obstáculos, la mayoría ha logrado superar el primer año académico y dos tercios ha construido trayectorias de persistencia al momento de realizar la entrevista (al cuarto año de haber ingresado a la universidad). En este apartado, analizamos en profundidad aquellos elementos que inciden en las trayectorias de éxito y que son transversales a la mayoría de los relatos.

Figura 69 Esquema de las subcategorías de análisis de Las trayectorias de continuidad: valoración y perspectivas



El primer elemento que analizaremos es la idea del abandono que cruza todos los relatos del conjunto de estudiantes que persiste. La trayectoria de éxito no está exenta de cuestionamientos y la idea de abandonar se encuentra presente en diversos momentos durante el trayecto. Generalmente, dichos cuestionamientos surgen a raíz de situaciones cruciales durante la trayectoria entre los que se encuentra el reprobar asignaturas, crisis vocacionales, acercamiento al área laboral y problemas familiares.

Más de dos tercios del estudiantado que persiste ha pensado en abandonar la carrera en algún minuto. La mayoría coincide que esta decisión se encuentra motivada, principalmente, por los resultados académicos obtenidos. El abandono de los estudios es una posibilidad que baraja el y la estudiante cuando reprueba alguna asignatura sin importar el año académico en el que encuentre.

Más de la mitad de los y las estudiantes relata que la idea de abandonar o cambiarse de carrera es evaluada durante el primer año de la carrera a pesar de no concretarse. Dicha decisión se encuentra motivada, principalmente, por las calificaciones insuficientes y la reprobación de asignaturas.

“Si mi primera nota fue un 1,2, después un 1,3 y así, no me sentí mal, por eso te decía, o sea, hasta incluso pensé en dejar la universidad cuando terminé el primer semestre y me eché todo. (E10; 10:46)”

Reprobar las asignaturas es un golpe duro para los y las estudiantes y más cuando se produce a la mitad de la malla. La decepción y frustración de haber pasado lo más difícil (los primeros años) y reprobado en un momento de estabilidad de la carrera los y las lleva a repensar la vida universitaria y evaluar la posibilidad de congelar los estudios.

“yo el año pasado, en tercero tuve una crisis existencial y me quería salir de la carrera, en el primer semestre, y estaba como no sé, a ver, me eché dos ramos de partida, no me había echado nada pero no fue porque me costara, fue porque no vine a clase, porque no hice los trabajos, porque no quería estar acá, no sé, fue entre que me empezó a desagradar la carrera y con mis compañeros no me sentía bien, fue super raro [...] el segundo semestre de tercero me vine a matricular el último día, porque lo estuve pensando y la verdad no sabía si quería congelar... fue súper complicado y también sentía mucha frustración porque decía pucha voy en tercero, sobre todo cuando me eche los dos ramos fue como que se me vino el mundo abajo, yo estaba súper decepcionada de mí, supuestamente en mi carrera los dos primeros años son los filtradores, en tercero no te deberías echar nada [...]” (E1, 1;86).

Reprobar varias veces la misma asignatura durante el trayecto abre la posibilidad de optar por otros caminos en la misma universidad. Este es el caso de uno de los entrevistados quien relata que mientras rendía por segunda vez una asignatura y vislumbrando la posibilidad de reprobársela nuevamente, traza un plan B, pasar de una carrera de nivel superior a una de nivel intermedio.

“Y yo ya había reprobado cálculo 3 una vez y la segunda vez que lo estaba dando no me fue mal, tampoco bien [...] y yo pensaba dentro de mí que si me echaba este ramo, yo me ejecutaba -pasaba de ingeniería civil a ingeniería en ejecución-, porque es un ramo que me costaba bastante, era difícil. Y yo dije “*no quiero mandar carta por este ramo, no quiero darlo por tercera vez*”, y dije “*ya, si me lo echo, me ejecuto*”, pero lo pasé y seguí” (E7; 7:51).

Reprobar las asignaturas no es la única causa para evaluar la continuidad de la carrera o cambiarse a otra. Durante el trayecto, acercarse al campo laboral o darse cuenta de lo incierto de este genera crisis vocacionales en el estudiantado y son elementos que detonan replantearse el proyecto educativo. Una estudiante relata que la incertidumbre de su campo laboral ha sido un elemento importante para evaluar el cambio de estudios. Asimismo, que la carrera no cuente con las certificaciones que aseguren la calidad de esta son elementos que hacen dudar si continuar a pesar de estar a mitad de la carrera.

“En los posteriores sí -he pensado en abandonar-, porque uno se va dando cuenta de, por ejemplo, que la carrera no estaba acreditada, hubo un tiempo en que dije “*ah no está acreditada*” que voy a hacer porque pensé que era muy importante, igual hablando con otra gente le bajaron el perfil y yo también como que me adecué. También, por ejemplo, con el campo laboral también dije “*cómo voy a seguir en esto*”, estaba en segundo y dije “*ah me tengo que cambiar de carrera*” igual yo tengo intereses en otra área así que no se me haría muy difícil y lo pensaba y mucha gente también lo pensaba y lo hablábamos” (E6; 6:68)

Un elemento significativo a la hora de enfrentar los obstáculos del recorrido universitario y que se desprende de las narrativas son los rasgos personales. Estos influyen de manera significativa en la persistencia, por ejemplo, la confianza en sí mismos es vital para continuar con los estudios. También, la perseverancia es destacada por los y las estudiantes como un rasgo de la personalidad que les ha permitido la continuidad en sus titulaciones.

“Entonces, porque tuve mis fortalezas ¿sabes? Con tantas cosas, yo creo que eso es lo que me gustó, soy una persona súper perseverante, siempre he sido así desde muy chica” (E1; 1:111).

“No sé, yo creo que más las ganas de sacar la carrera, yo creo que uno no se puede rendir de una, como que hay que seguir dándole más hasta que uno no pueda más” (E7; 7:52).

También, la responsabilidad, madurez y autonomía para enfrentar los estudios. A diferencia de la secundaria, en la universidad los y las estudiantes son responsables de asistir a clases y cumplir los horarios. Para el estudiantado que persiste saber priorizar es sinónimo de madurez y beneficia la persistencia.

“Venir a clases, porque aquí no es obligatorio venir a ciertas clases, entonces después uno con el tiempo va viendo si es importante o no ir a clases o dedicarle más tiempo a otra cosa” (E8; 8: 38).

“Tienes más autonomía, entonces no tienes esa obligación, es tu decisión, entonces hay que tener fuerzas para decir *“oye lo hago o no”*” (E1; 1:105).

“Yo creo que la responsabilidad que tengo y también ser fuerte mentalmente -me ha ayudado a persistir-, por ejemplo, yo veía como mis compañeros lloraban por las malas notas y qué sé yo, pero yo decía *“me saqué un tres, pero igual es subible, igual ...”* trataba de verle el lado positivo y no me echaba a morir tampoco por una nota, que eso igual nos enseñaron en gestión personal, entonces veía que era algo normal sacarse malas notas en la universidad sobre todo el primer año” (E3; 3:57).

Las características personales no es el único elemento que favorece la persistencia, por el contrario, son un entremado de elementos que al conjugarse favorecen la continuidad de los

estudios. De este modo, junto con los factores personales la satisfacción con lo que se estudia tiene un peso importante a la hora de persistir en la universidad.

“Si me gusta -la carrera- y también tenía el deseo de seguir estudiando y sabía que podía dar más y que me gustaba lo que estudio” (E8; 8:47).

Durante el proceso universitario la familia también cumple un rol fundamental. La mayoría de los relatos coinciden en destacar la importancia de la familia para la persistencia en dos dimensiones: como apoyo emocional-afectivo durante todo el proceso y como apoyo económico y organizacional en el caso de aquel y aquella estudiante que tiene hijos.

Para este colectivo el apoyo afectivo-emocional que entrega la familia es muy importante y es recurrente en gran parte de las narrativas. El estudiantado destaca que el apoyo familiar ha sido fundamental en los momentos más complejos de la trayectoria y es un elemento esencial para la continuidad de los estudios. Es recurrente la mención a la familia como soporte anímico y de estimulación para enfrentar los desafíos.

“Bueno, yo creo que en parte mi familia ha sido fundamental, o sea, mi mamá, que estaba ahí apoyándome, diciéndome *“ya, no importa, dale no más, yo sé que tú puedes”* (E10; 10:72).

“Mi familia me ha apoyado mucho, mi abuela más que nada, mis otros familiares me apoyan, pero encuentro que mi abuela es la que me ha dado cosas que me ayudan a seguir como, por ejemplo, no sé, igual en lo emocional porque me escucha, me levantaba en la mañana, cuando me quedaba estaba dormida, ella me llama” (E6; 6:84)

La red familiar para este colectivo no solo está constituida por su familia directa como los progenitores. En muchos casos el estudiantado no vive o no cuenta con esta estructura clásica, por ende, su red de apoyo son aquellas personas con quienes han construido lazos emocionales fuertes y de soporte. Recordemos que el estudiante PACE proviene de instituciones con altos

IVE (indicador que expresa los índices de vulnerabilidad-bienestar del estudiantado), por lo que las relaciones familiares son complejas en diferentes ámbitos (económicas, familias disfuncionales, entre otros). Por esto, el apoyo familiar también considera la familia que se ha formado como la pareja, la suegra, entre otras personas.

“creo que mi pareja me brindó la motivación, porque yo llegaba *“ya no quiero, para qué si no me gusta”* porque a mí no me gustaba la carrera porque era mucha matemática y administración pública es matemática, y no yo no quería eso, no sé, tal vez leer más, redactar u otras cosas y era pura matemáticas, pura matemáticas, contabilidad, matemática y dije *“ya para qué si me puedo cambiar”* y empecé a buscar las posibilidades de cambiarme y ahí mi pololo me dijo *“pero si estás en la universidad ¿a qué te vas a cambiar? ¿A un instituto? Donde vas a estudiar dos años y medios y no vas a saber nada, no cualquiera está en la USACH”* y ahí me empezó a motivar, motivar, creo que él fue fundamental, yo creo, para todavía estar acá” (E2; 2:43).

“Mi suegra porque ella siempre me decía que *“ya, tomemos un break, tómate un té, hablemos de otras cosas y vuelve a estudiar”* entonces el hecho de que ella igual me enseñó [...] no es cantidad de estudio es calidad de estudio y eso lo entendí después, terminando el semestre, pero ella siempre me apoyó mucho en el sentido de que me decía que podía, que siguiera, pero que me diera el tiempo para mí” (E9; 9:52).

Por otro parte, también la familia ofrece apoyo efectivo, es decir, ofrece soporte financiero al estudiante. Si bien este grupo tiene gratuidad los costes adicionales de la carrera los deben financiar personalmente (alimentación, transporte, materiales, hospedaje) y la familia es fundamental en esto.

“La familia -es importante durante el primer año- por el apoyo, ponte tú mi papá, yo creo que igual influye porque nunca me pidió trabajar, ahora sí trabajo por mi propia cuenta, yo tomé la decisión, pero en ese momento estaba más relajada y él me dijo *“tómate tu tiempo”*. De hecho, yo quería empezar a trabajar y mi mamá me dijo *“mejor enfócate”*, no sé, pero yo creo que la familia es súper importante” (E1; 1:139)

“Pensé en abandonar, pero por el apoyo de mi familia y porque mi familia quería que siguiera también estudiando y todo el apoyo seguí y sigo todavía hasta el día de hoy [...] Veía el esfuerzo que hacía él para que yo siguiera estudiando. Él me daba plata para vivir acá entonces veía todo ese esfuerzo y mi manera de recompensarlo era seguir estudiando y seguir esforzándome más” (E8; 8:69)

Como se aprecia el esfuerzo económico realizado por las familias es valorado por el estudiante y vivido como un elemento que lleva a la responsabilidad y compromiso con los estudios. Por el contrario, la situación económica familiar es motivo para replantearse la continuidad de los estudios. Aunque esta realidad es minoritaria en el grupo de estudiantes debido a que todos y todas poseen gratuidad universitaria gracias al PACE. No obstante, los problemas económicos familiares son un elemento evaluado por una estudiante, quien plantea que debido a que estudia no puede trabajar y aportar económicamente a su familia.

“Pero -la idea de abandonar la carrera- no fue basado no en mi vocación o algo así [...] no quiero salirme de la carrera, pero igual ha habido varias veces, como dos veces al semestre en estos últimos años que *“falta gas en la casa”* o *“no podemos pagar la luz este mes”* y yo pienso *“podría estar trabajando”* (E4; 4:76).

Algunas investigaciones señalan que el trabajo es un elemento que impacta negativamente en la construcción del sentimiento de pertenencia y en el desempeño del estudiante debido a que limita el tiempo en el campus, en la interacción con los pares o la dedicación de los estudios (Freixa et al., 2017). De los y las estudiantes que persisten la mitad relata estar o haber trabajado durante la trayectoria académica y, contrario a los estudios que indican lo perjudicial del trabajo para la persistencia, en los relatos de cuatro de ellos se desprende que trabajar ha tenido un impacto positivo. Esto se debe a que se desempeñan en áreas ligadas a su carrera y, además, en la misma universidad. Concretamente, el trabajo ha tenido un impacto positivo en dos aspectos: la construcción de la identidad universitaria y profesional del estudiante y la construcción del

sentimiento de pertenencia con la institución, elementos que favorecen la persistencia de los estudios.

El trabajo dentro de la universidad y vinculado a su área de especialidad ha permitido en el estudiantado la construcción de la identidad universitaria y profesional. Por ejemplo, así lo relata una estudiante, quien trabaja en la academia PACE:

[...] yo creo que me sentí universitaria cuando me di cuenta de que yo sí podía traspasar mis conocimientos a los demás. Por ejemplo, me invitaron de acá a hacer tutorías, asesorías, cuando empecé a participar en la academia PACE, yo pertenezco al área de gestión personal en la academia PACE...hago tutorías de contenido y aparte también trabajo en la academia los días sábados como ayudante de profesor, entonces en ese sentido ahí dije *“¡oh! los chiquillos me ven como que ya estoy en la universidad y yo puedo darles mi experiencia”* y ahí empecé a reflexionar que yo era una estudiante universitaria” (E3; 3:76).

Por otra parte, el trabajo en la universidad ha sido beneficioso para que el estudiantado pueda acercarse al campo laboral y con esto aclarar las dudas que podía tener respecto a la carrera favoreciendo la persistencia en sus estudios.

[...] yo sentí como que me bombardearon -respecto a su crisis existencial-, no sé, fue eso. Después en segundo semestre del año pasado empecé a recuperarme de poco, todavía me sentía un poco débil y ahí, en tercero empecé a trabajar aquí, postulé a la beca de trabajo y quedé en un área administrativa, como estudio administración pública. Yo creo que eso me ayudó a salir porque empecé a ver los trabajos y dije “chuta, me gusta mi trabajo, me gusta mucho el derecho administrativo”, me han enseñado mucho, yo dije *“¿y si termino?”* y ahí me empecé a reencantar con la carrera, y dije *“necesito terminar la carrera porque cuando tenga mi título voy a poder seguir subiendo”* ¿sabes? yo creo que eso fue lo que me ayudó” (E1; 1:114).

También, ser considerados por el cuerpo docente de la universidad para el desempeño laboral es un motivo de orgullo y reafirmación de estar haciendo las cosas bien.

“Ahora me estoy cambiando de trabajo por la misma beca de trabajo, pero con un profesor que me gustó, yo tuve derecho administrativo con él y me fue muy bien en derecho administrativo porque me gustó mucho y él me ofreció que me fuera a la facultad de derecho porque ahora es decano de la facultad de derecho, entonces cuando pasan esas cosas en el fondo tú te sientes premiada, es súper gratificante hacer bien las cosas y que los demás lo vean y que personas como ellos lo sientan así” (E1; 1:119).

Sumado a lo anterior, aquel estudiante que trabaja en el PACE siente satisfacción de estar aportando a otros estudiantes al logro del objetivo universitario.

“Estoy trabajando en el PAIEP y siento que estoy devolviendo la mano, porque me di cuenta que podía hacer algo. Igual he ayudado a varios chiquillos que entraron por PACE y que sentían las mismas cosas que yo, que en cualquier momento se les va a ir la oportunidad o que les va a llegar un correo que les dice *“sabes qué cometimos un error, chao”*, entonces como que igual es como terapia de grupo” (E4; 4:104).

Por el contrario, trabajar en ambientes diferentes de lo académico perjudica el desempeño del estudiante. Así narra una estudiante las razones por las que reprobó un ramo:

“Estuve trabajando en el ShopDog, de cajera y garzona, entonces no le dediqué el tiempo a ese ramo que se merecía, ese ramo es complicado y lo miré a huevo *“ya, no es tan difícil”* y llegó a la prueba y no entendía nada, más encima [...] el profesor decía *“estudie, estudie, debería saberlo”*, entonces tú quedabas así como *“tengo la duda igual”*, después con el tiempo ya me di cuenta que hay ciertas cosas que de verdad tienes que estudiar, lo teórico [...] cosas que de verdad tenías que entenderlas para poder comprender el ejercicio, pero eso me di cuenta cuando ya me lo había echado” (E9; 9:66).

En relación con las expectativas académicas del estudiante que persiste, todos y todas declaran que tienen la intención y esperanza de terminar la carrera. No obstante, hallamos ciertas diferencias dependiendo del momento de la carrera en que se encuentren. De este modo, tenemos un grupo que ha podido avanzar en sus estudios sin mayores atrasos en la malla y que se encuentran en los últimos años de carrera y, otro, que se ha atrasado porque a reprobado asignaturas, cursa carreras de más años o ha tenido un itinerario más largo porque primero accedió al bachillerato.

Es así como el grupo de estudiantes que se encuentra más cercano al término de la carrera relata expectativas asociadas a la tesis, etapa final del trayecto. Las inquietudes se vinculan a este proceso final de carrera, es el último desafío para lograr el término de los estudios por eso es un momento de incertidumbre y ansiedad.

“La inseguridad que viene ahora como más grande es la tesis. Han habido muchos problemas con las tesis en la carrera que estoy porque incluso los profesores dicen así como las tesis que están saliendo son malas, cómo que nos pone mucha presión, hay que terminarla en el tiempo indicado porque si me paso tengo que pagar, eso también de que subieron las titulaciones, subieron el precio, entonces es como que igual uno está con presiones de varios lados, pero ya no como los del principio ahora como las presiones del final” (E6; 6:78).

También, coincide que este grupo está trabajando en la universidad y con ello construyendo su perfil profesional.

“Creo que como se me han venido dando las cosas yo creo que se me va a dar después el encontrar un trabajo que se ajuste a lo que yo quiero, de hecho, si se puede yo trabajaría en el PACE, si me dan la oportunidad yo trabajaría en el PACE porque siento que me ha gustado mucho la experiencia de la academia, me ha gustado mucho ser tutora, también refleja mi experiencia, entonces siento que lo haría con tanto cariño que yo devolvería la mano y trabajaría en el PACE como periodista” (E3; 3:69).

“Yo por ahora estoy intentando avanzar en lo que más pueda en mi trabajo como profesora, estoy intentando ser lo mejor profesora posible, convertirme en lo mejor profesora posible, entonces ahora tengo un enfoque muy distinto al mirar las clases, cómo voy a enseñar lo que me están enseñando ahora o algo así o cómo voy a lidiar con esta situación, esta otra situación o si voy a trabajar en un lugar público o privado” (E4; 4:115).

Este grupo, también está enfocado en identificar el área en el que les gustaría trabajar a la salida de la universidad y proyectándose en el campo laboral

La administración pública es muy amplia, muy amplia, tú puedes trabajar en gestión de personas, en contabilidad, en finanzas, sobre todo en esta universidad que la malla tiene una muy buena base en todos los ámbitos que tu quieras, entonces yo ahora estoy tanteando terreno y dije *“tengo que empezar antes”* porque yo no sabía qué me gustaba, por ejemplo yo en administración soy muy buena con los números, pero también me gustaba gestión de personas, también me gustaba derecho, entonces me di cuenta que gestión de personas me gustaba, pero no tanto y derecho no, me gusta mucho, en la oficina me di cuenta porque en la fundación he visto todo lo que es administración y todo eso, pero en el trabajo las leyes, sin darme cuenta me empezaba a leer las leyes y ya tengo un buen manejo, entonces eso me gustaría mucho, no sé quizá hasta hacer clases de derecho administrativo en un futuro, me gusta mucho, mucho, mucho” (E1; 1:120).

En el caso del grupo que se encuentra en la mitad de los estudios se proyecta a corto plazo y la meta es pasar los ramos para seguir avanzando y terminar la carrera, pero como la tesis y el final es más lejano no mencionan este proceso en sus relatos

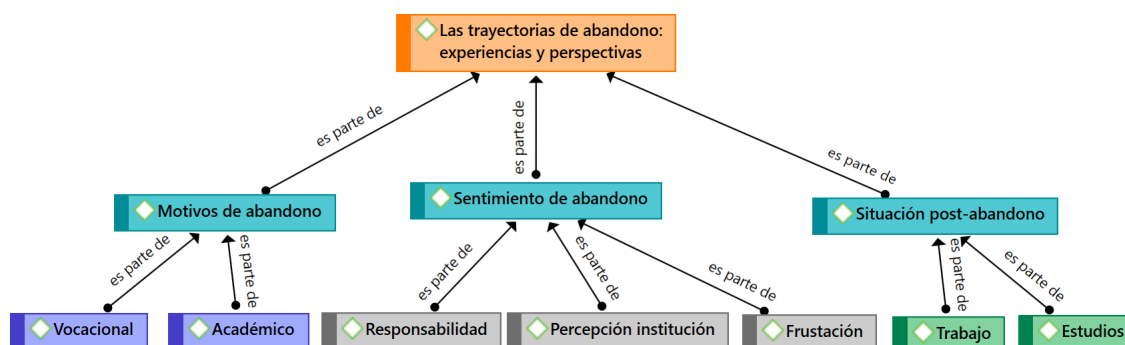
“Cerrar la carrera, o sea, si fuera a corto plazo aprobar todos los ramos del semestre que estoy dando y así sucesivamente hasta que saque la carrera” (E7; 7:71).

“Sigo enfocado en terminar la carrera más que nada, sabiendo lo errores que cometí para no seguir cometiéndolos y poder seguir avanzando” (E8; 8:73)

7.4.4 Las trayectorias de abandono: experiencias y perspectivas

El primer año académico ha sido un periodo de adaptación y al finalizar esta etapa hay estudiantes que no logran adecuarse a las exigencias del nuevo contexto y terminan por abandonar. Para el grupo de informantes este tipo de trayectorias es minoritario y solo un estudiante desiste de seguir estudiando luego de finalizado el primer año universitario. No obstante, los siguientes años siguen siendo difíciles para un grupo de estudiantes ya se por los resultados obtenidos, las exigencias académicas o las crisis vocacionales, situaciones que van mermando el trayecto y que detonan en el abandono de los estudios. Para el total de informantes un tercio construye trayectorias de abandono y en esta dimensión profundizaremos en los motivos y elementos que han incidido durante el proceso para que este grupo de estudiantes tome la decisión de abandonar.

Figura 70 Esquema de las subcategorías de análisis de Trayectorias de abandono: experiencias y perspectivas



Al analizar las narrativas de los y las estudiantes hallamos que los motivos del abandono para este grupo son diversos y en algunos casos es el resultado de una mezcla de elementos. Concretamente, los declarados por estos cinco estudiantes son de índole: vocacional y académico.

De los y las cinco estudiantes que abandonan, tres narran que el detonante para tomar la decisión de abandonar ha sido la falta de motivación para cursar la carrera. A pesar de tener buenos desempeños académicos, sentirse insatisfecho con lo que se estudia deriva en trayectorias de abandono. Es así como dos estudiantes con buenas calificaciones deciden salir de la carrera porque no se sienten a gusto, cómodos o satisfecho con lo que están estudiando.

“Si a mí me iba bien, si ya había hasta recuperado el ramo que me había echado de currículum que fue el primero y el único que me eché, y dije *“no, si puedo seguir haciéndolo, está todo bien”* y después dije *“no, es que no es lo que quiero”*[...] Yo pensaba *“sí, me gusta trabajar con niños, me gusta estar en el colegio”*, a parte pensaba *“si estudio esto después puedo ir a pedir pega ahí mismo porque yo sé que me van a recibir al tiro”* entonces puedo trabajar cerca de mi casa, puedo trabajar con la gente que quiero porque mis profesores son super amorosos y los entendía, yo me imaginaba todo a futuro, pero de repente las cosas no son tan así y después ya no era lo que yo quería, y yo me sentaba ahí en la sala y veía como pasaban las cosas y decía *“esto no es lo que quiero”*, me siento super incómoda aquí, no sé, como que ya no me sentía bien estando en la sala” (E14, 14:37).

El estudiantado que atribuye el abandono a la desmotivación coincide con aquel o aquella estudiante que ingresó a su segunda o tercera opción, por ende, los estudios no era de su total agrado a pesar de estar en el área académica de su preferencia. Durante el trayecto acercarse al campo laboral genera ciertas crisis vocacionales en el estudiantado. Por ejemplo, durante la trayectoria las primeras prácticas laborales son elementos detonantes para replantearse el proyecto educativo. Es así como un estudiante que cursa la carrera de Obstetricia y Puericultura que es su tercera opción, al ingresar al área de desempeño descubre que no es la carrera deseada

a pesar de estar dentro del área de conocimiento de sus primeras opciones (medicina y enfermería). Conocer el contexto del ejercicio de su profesión ha sido crucial dentro de su trayectoria y fue lo que gatilló su salida de la carrera.

“Me planteé abandonar después de las prácticas, cuando empezaron las prácticas ahí me empecé a dar cuenta que ese no era mi ambiente, no de la salud, sino que, de obstetricia en sí, de los bebés y todo eso. Cuando llegué el primer día de práctica me tocó en puerperio en el Hospital Barros Luco y llegué y todas mis compañeras felices y yo no me sentía feliz, pero no tenía ningún sentimiento, nada y como que me puse a pensar *“no me veo haciendo esto con los bebés 45 años de mi vida”* y ya dije *“quizá son pensamientos que se van a pasar en el día”*, pero al otro día fui a práctica y lo mismo y ahí me empecé a sentir mal” (E11; 11:51).

Asimismo, haber ingresado a una carrera desconocida también es un elemento que impulsa a los y las estudiantes a abandonar. Desconocer de que trata la carrera o cuál sería el campo laboral perjudica la persistencia, ya que es jugar al azar. Dentro de los relatos hay personas que persisten porque les han gustados los estudios y otros que al ir avanzando se dan cuenta que no es lo que realmente les agradaría hacer.

“En realidad entré sin saber en qué consistía. Sin saber. Me enteré cuando pregunté en el stand como qué iba a hacer, después cuando ya entré a clases, la carrera es muy chica [...] Me empecé a sentir desmotivado, no quería ir a clases, faltaba siempre, no iba nunca. Me di cuenta que en realidad nunca fue para mí la carrera. No me gustaba, no me gustaba el ambiente en el que estaba, el que me rodeaba, todos me contaban lo que iba a hacer, la carrera era muy chica entraba una generación, no sé, supongamos entraban 40 personas por año, y nos juntábamos todos en una sala de nuestro centro estudiantil todas las generaciones y gente ya egresada te contaba en qué estaban, sobre todos a los más chicos cómo iba a ser el día de mañana, los ramos distintos. Después como a mitad del segundo semestre me di cuenta que ya no era para mí, que no me gustaba, que me estaba yendo mal” (E15; 15:50).

En la cita anterior, hallamos que el desconocimiento de la carrera por parte del estudiante se conjuga con el mal desempeño académico. El abandono no se atribuye a un solo elemento, por el contrario, es la intervención de varios factores y experiencias que derivan en la salida del estudiante de la carrera. Hay estudiantes que a pesar de involucrarse a tiempo completo en los estudios no logran repuntar las malas calificaciones y terminan reprobando algunas asignaturas. Este es el caso de un estudiante, quien se desanima por esta situación y al encarar el ramo por segunda oportunidad se da cuenta que no logra repuntar lo que lo lleva a la decisión de abandonar.

“Varias veces pensé en dejar la carrera, a medida que llegaban las notas era un *“guan de nuevo no sirvió de nada todo lo que estudié”*, seguía, seguía, seguía y me llegaba la siguiente nota, me heché tantos ramos el primer semestre y los tuve que tomar de nuevo y lo mismo, lo mismo, lo mismo [...] cuando estábamos ad portas de la primera semana de pruebas yo ya sabía que no iba a pasar eso y me enteré que si uno reprobaba más de dos veces un ramo quedaba fuera de la universidad, entonces o moría por ahí o moría por las mías, entonces dije *“para qué pierdo más mi tiempo y me fui”* (E13, 13: 59).

Así, el mal desempeño es otro de los motivos declarados por el colectivo que los lleva a dejar los estudios. A veces, conjugado con la desinformación sobre la carrera, la deficiente formación previa y los escasos hábitos de estudio.

En el caso de los estudiantes que reprobaban varias veces un ramo la normativa de la universidad los obligada a retirarse de los estudios, a pesar de que las intenciones sean continuar en la carrera. Este es el caso de un estudiante que está en segundo año y que a pesar de tener deseos de persistir debe abandonar sus estudios debido a la reprobación consecutiva de una asignatura. Dicha situación es angustiante para el estudiante, quien tiene un buen desempeño en la mayoría de las asignaturas y por una reprobación sucesiva debe abandonar los estudios.

“No, no, nunca quise abandonar, en ningún momento, en ningún momento, hasta que me salí, tampoco, porque yo no me salí me sacaron, ¿no sé si te había explicado eso parece? A mí me sacaron, en ningún momento yo dije “*no, me quiero ir*”, ahora que lo veo de fuera digo “*chuta, a lo mejor no era mi círculo, no era lo que yo quería*”, pero en el momento ahí no, no quería irme. Me sacaron porque reprobé dos veces la misma asignatura y estuve hablando con él rector y todo y hubo un enredo interno, no me dejaron tomar el ramo por tercera vez y no me quedaba otra que salir, no me daban otra opción” (E12; 12:36).

La decisión de abandonar no es fácil para este grupo de estudiantes. Es un proceso cruzado por muchos sentimientos, con dudas e incertidumbre. Los y las estudiantes relatan que haber ingresado por el programa PACE es una oportunidad única en sus vidas que les permite cursar una carrera universitaria sin haber obtenido buenos puntajes en la prueba de selección y, además, sin tener que pagar el arancel. Esta situación es una carga desde el inicio para el estudiantado y que complica la decisión de abandonar.

“Empezó como una carga sobre mí, al menos yo lo sentí así, como que “*chuta no puedo defraudar en esto*”, me metí, y yo soy de los que empieza algo y lo termina o por circunstancias mayores me voy, pero ahí empecé a sentir una carga familiar yo creo porque “*chuta no puedo defraudar a mi familia y la cuestión*”. Iba a ser el primer titulado en universidad, eran dos técnicos y claro las expectativas son altas y al saber que uno no pudo o por otras circunstancias tiene que salir de ahí como que cambia todo, cambian muchas cosas” (E12; 12:60).

“Ahí es donde empecé a cargar una mochila muy grande, porque era mucha confianza, no podía defraudar y ahí empezó todo el proceso que pasé al último, estuve un año, como en noviembre empecé con un problema que fue la razón por la que decidí salirme” (E11; 11:67).

A partir de lo anterior, la emoción principal que atraviesa los relatos de este grupo es la responsabilidad ante sus familias, quienes han estado apoyando todo el proceso académico. El sentimiento de defraudar a la familia es incluso más importante que los deseos propios.

“pucha es que no quiero decepcionar a nadie y es eso por lo que me siento mal, por no querer decepcionar a nadie, en vez de no querer decepcionarme a mí y es una estupidez en realidad” (E14; 14:45).

Por otro lado, hallamos en los relatos de los y las estudiantes que abandonan una percepción de desaprobación sobre la institución o de sus apoyos. Por ejemplo, dos estudiantes que abandonan consideran el trabajo del tutor/a ha sido irrelevante.

“Mi tutor también estudia pedagogía general básica [...] era muy simpática, pero yo no tenía ganas de estar ahí haciendo eso porque sentía que no me estaba ayudando tampoco, porque era todo muy relajado [...] sentía que tampoco me ayuda mucho lo que ella hacía.” (E14; 14:49).

“[...] entendía, entendía, pero de los seis que iban dos no entendían ni cómo escribir su nombre en la prueba, entonces se atrasaban intentando explicarles a ellos, se nos iba la hora y al final nunca lograban responderme las dudas a mí. Entonces, no encontraba alguien que de verdad me hiciera el acompañamiento [...]” (E13; 13:60).

Por otro lado, relatan que durante el proceso del abandono se acercaron a la institución en busca de orientación para gestionar un cambio de carrera o solicitar rendir nuevamente un curso reprobado. Frente a estos requerimientos las respuestas de la universidad no fueron lo esperado por el estudiantado. Esta situación provoca desamparo y confusión.

“Igual intenté cambiarme de carrera [...] pero me cerraron las puertas en la universidad y no me quisieron cambiar, de hecho, no me eché ningún ramo, quería estudiar enfermería. Hablé con el PAIEP y me dijeron *“tienes que hablar con la jefa de carrera”*, pero la verdad es que no me dieron ni siquiera la opción de cambiarme, me

dijeron “no, que no se podía”, quizá porque era estudiante PACE me miraron en menos, no tengo idea. No me dejaron, ni siquiera la oportunidad “sabes que congela y después el próximo año ves qué pasa”, nada y después yo dije “ya, sabes que me cortaron”, sentí que me cortaron las alas. Igual hablé con un psicólogo ese día y le conté mi caso y no me dijo nada” (E11; 11:55).

“Me resigné más cuando mandé la última carta al Decano y no tuve respuesta, ni siquiera respuesta y ahí dije “no”. Es que en la universidad es rara, en ese sentido tiene distintos estatutos para sacar a un estudiante, por ejemplo, en mi Facultad en la de Humanidades, si un alumno reprueba dos veces la misma asignatura es eliminado automáticamente, pero a nivel universitario, a nivel de toda la Universidad el alumno tiene el derecho a optar a la tercera oportunidad y yo me colgué de eso para apelar mi reincorporación” (E12; 12:39).

En cuanto al grupo que abandona, pasan por momentos tristes y de frustración, sentimientos que los acompañan durante un largo periodo. Abandonar el proyecto educativo en ocasiones los lleva a estados depresivos porque además del fracaso de los estudios deben replantearse el proyecto de vida y con esto las expectativas de futuro académico y social se modifican.

“Emocionalmente, emocionalmente era mucha carga, mucha pena, mucha rabia, mucha impotencia que tenía, no se me iba a pasar de un mes para otro, era un proceso que tenía que tomármelo para mí para calmarme, entonces me lo tomé y pucha ese año igual trabajé, pensé qué voy a hacer, ahí tuve otro proceso igual fuerte” (E11; 13:57).

“Mal, mal, era todos los días como nostalgia, pena, era una función de emociones que no me hacía bien, mi mamá igual me veía de repente y me decía “vamos al médico, vamos al psicólogo” y yo nunca me quise tratar porque igual dije “no, si esto lo tengo que superar, si a mucha gente le pasa”(E12; 14:46).

Decidir qué se hará luego del abandono es una situación compleja que enfrenta a los y las estudiantes con sus temores y expectativas. Luego del abandono viene un momento de reflexión, de toma de decisiones sobre qué hacer, si volver a intentarlo o trazar un nuevo camino.

“Me replantee muchas cosas, muchas cosas, me replantee seguir estudiando, mi familia igual en un momento me dio la espalda como *“puta fracasaste, no y la cuestión”*, siempre me lo recalcaron, pero como que después de un tiempo ya como que asimilé todo y dije *“no tengo que salir de esto, tengo que superarlo, callar muchas bocas”*, porque igual todos tenían muchas expectativas sobre mí y fallar de esa forma igual es fome. No tenía que callar bocas y eso yo creo que me ha ayudado hasta ahora y estar estudiando” (E12; 14:45).

El fracaso universitario y el deseo de no repetir la historia del PACE los hace tomarse las cosas con calma y pensar en alguna carrera que sí sea una vocación.

“Me salí de la universidad, me quedaban esos meses hasta que terminara el año y me dediqué a pensar como en qué iba hacer, dije *“ya, voy a hacer un preuniversitario el próximo año, me voy a meter a algo que me guste”* no sabía qué estudiar, no quería que me pasara de nuevo lo mismo que me pasó con el PACE, no quería pasar por la misma tontera de meterme y darme cuenta de que al final o no me la puedo o no me gusta, en ingeniería en minas estaba la mezcla de las dos, o sea, no me gustaba y no quería, no quería y no me iba bien. Entonces quería algo que de verdad me llamase la atención, en lo que valiese la pena sacrificarme” (E13; 15:49).

Mientras deciden qué hacer la mayoría se dedican a trabajar, pero sin dejar de pensar en volver a ingresar a estudiar. Se identifica en sus relatos que los deseos de volver a estudiar siempre están presente, no obstante, deben organizar y elaborar este nuevo proyecto.

“Trabajé, mi papá tiene un negocio allá en Mostazal y trabajaba con él [...] en agosto, en agosto dije *“ya, yo quiero estudiar”*, tuve el lapso de abril, mayo, junio, julio para pensarlo y en agosto dije *“ya quiero estudiar”* (E12; 14:47).

Es así como de los y las estudiantes que abandonan cuatro vuelven a estudiar, pero por diferentes vías y en diversas instituciones. Concretamente, dos se inscriben en Institutos Profesionales y en carreras técnicas de corta duración y solo uno vuelve a estudiar en la universidad. Aquellos estudiantes que ingresan a estudios técnicos, ambos lo hacen a carreras vinculadas al área de la especialidad que cursaban en la USACH.

“Ahí decidí *“ya, voy a ver qué hago”* [...] ya perdí con la universidad, voy a ver un instituto, pero dije qué estudio, no sé, no se me ocurría nada, yo dije *“si me gustaba enfermería voy a estudiar técnico en enfermería”* [...] aún tenía gratuidad, eso era lo que me favorecía, lo tenía aún, porque estudié por PACE gratis y la gratuidad la tenía ahí. Entonces [...] yo dije *“no me la voy a farrear”* y me metí al IPE Chile y ahí vine como otra mentalidad, o sea, si se me da la oportunidad ahora de seguir estudiando en una universidad, por ejemplo, yo voy de cabeza, yo tengo mis cosas bien claras, ya pasé por ese proceso, ya maduré en ese sentido y pucha ahora gracias a dios soy el mejor del curso, hago tutorías y me pagan igual por hacer clases” (E11; 11:69).

“Había visto ya esta carrera, me gustaba, porque igual en la USACH había tenido varios ramos de radio, me gustaba la radio, siempre me fue bien en ese ramo, fui uno de los mejores en ese ramo, y dije *“ya esta es la mía”*, incluso hablé con ese profesor y me dijo *“sabes que en AIEP hay una carrera que es bien parecida y a lo mejor te puede tincar”* y ahí como que busqué la malla y la mayoría de los ramos igual se parecían y dije *“ya, me gusta”*, vine a unas charlas que hicieron y me terminó de encantar (E12: 12:48).

El único estudiante que regresa a la universidad lo hace por la vía tradicional, es decir, por medio de la prueba de selección. La institución a la que ingresa es privada a diferencia de la USACH y la carrera que comienza es la que considera su verdadera vocación.

“Desarrollé todo en la PSU y me fue bien y ahí dije “ah me fue bien en la PSU, entonces me da para entrar nuevamente”, y como el Ranking y el NEM se mantenían, me había ido mejor en los puntajes y empecé a ver las postulaciones y mi meta dije *“ya, voy a entrar a lo que de verdad siempre quise, mi vocación, lo que yo quiero para mi vida”* y dije *“voy a entrar a pedagogía en matemáticas”*. Y postulé como primera instancia al pedagógico y que algunos me decían que sí y otros que no, porque como estaba hoy en día el tema de esa universidad está medio complicado y me habían dado muy buenas recomendaciones de la Alberto Hurtado, muy buenas recomendaciones y la puse como mi segunda opción, después creo que la tercera fue la USACH, algo así, pero como que no me motivaba el hecho de volver a la misma universidad y hasta que dieron los resultados de la postulación” (E15; 15:58).

El otro estudiante que vuelve a estudiar lo hace con un itinerario muy distinto. Realiza breves cursos de distintas especialidades: cajero bancario y programación. Ambas formaciones le han servido para trabajar mientras se proyecta para sacar la ingeniería en informática.

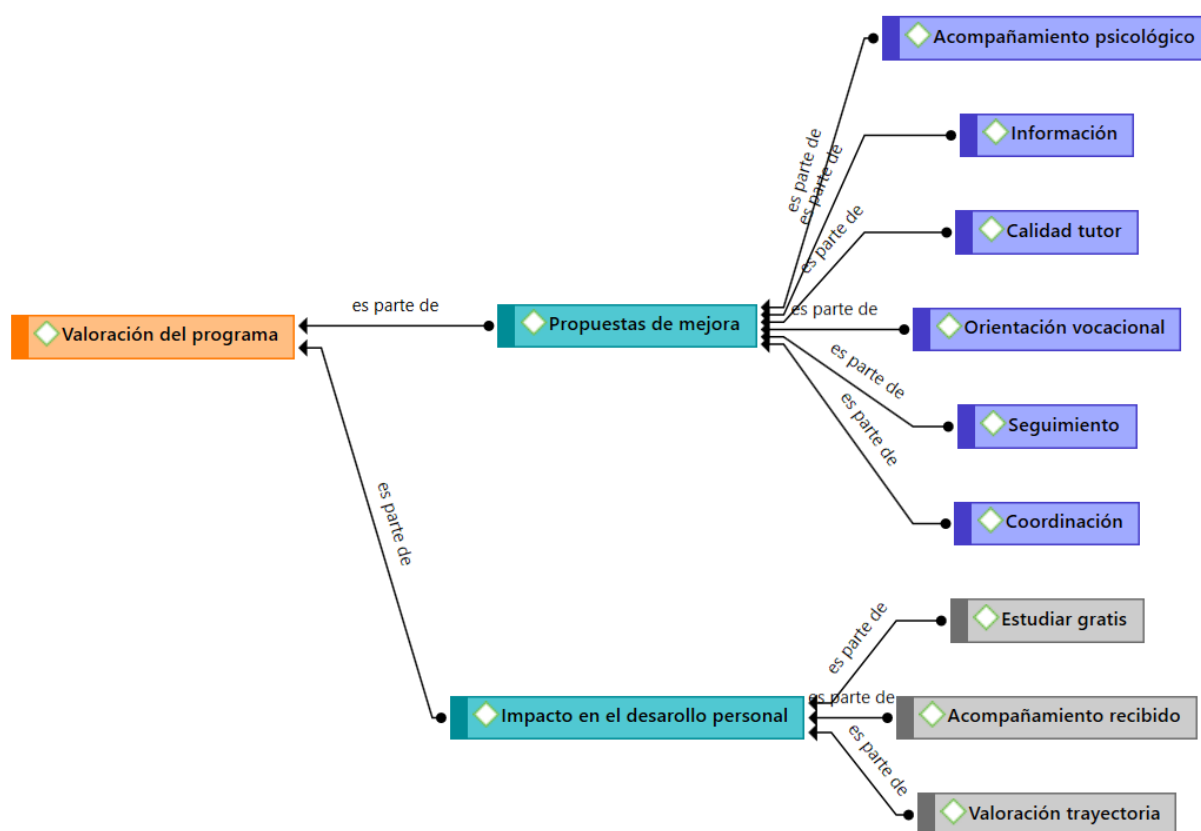
“Ya me estoy planificando, de hecho, pasando a indefinido con la empresa pretendo meterme a estudiar dependiendo de lo que me parezca mejor porque ya tengo mirada la ingeniería en informática, pero me quiero enfocar en robótica, pero todo por el lado de tecnología” (E13; 13:51).

Finalmente, la única mujer del grupo no se plantea regresar a estudiar y declara que por ahora prefiere continuar trabajando. Ella desempeña el oficio de tatuadora.

7.5 El programa PACE: una mirada desde la experiencia

En este último apartado se analiza la valoración que realizan los y las estudiantes PACE del programa. Asimismo, las propuestas que el colectivo considera pueden mejorar el funcionamiento de este.

Figura 71 Esquema de las subcategorías de análisis de la Valoración del programa



Como se ha descrito con anterioridad los y las estudiantes PACE proceden de los colegios con los índices de vulnerabilidad más altos de sus comunas y sus familias pertenecen a los niveles socioeconómicos más disminuidos. Esta realidad les impide sortear los costos que significa la universidad -en especial en Chile donde la universidad es muy costosa-, debido a esto lo que más

valoran del programa es la posibilidad de estudiar gratis. No tener la preocupación de costear los estudios es altamente valorado por el colectivo.

“la mayoría de los que estamos en liceos PACE no es como que tengamos los recursos para estudiar una carrera, yo sacaba la cuenta y mi carrera sale 4 millones y algo al año, en seis años son 24 millones como el pie para una casa, entonces yo creo que no todos tenemos como para llegar y estudiar y pagar. [...] si hubiese entrado por PSU [...] creo que hubiera tenido que averiguar muy bien el tema de como pagar la carrera para ver si me hubiera metido, no hubiese sido una decisión tan fácil como fue al entrar con PACE, entonces ahí la hubiera pensado más y si no estudiar en un instituto [...]” (E7; 9:86).

“Bueno de partida estoy estudiando gratis así que eso lo agradezco [...]” (E1; 3:113).

Por otra parte, los y las estudiantes PACE no poseen la formación requerida para rendir adecuadamente en la Universidad. Los establecimientos educativos de los que provienen no les han entregado las herramientas necesarias para tener un desempeño adecuado a este nivel educativos. Debido a esta realidad lo segundo mejor valorado por este colectivo es el acompañamiento recibido durante los primeros años. Los y las estudiantes volaron positivamente que el programa nunca los haya dejado solos ni solas en el recorrido y que estuvieran constantemente preocupados de que persistieran en sus estudios.

“pese a que la educación es un derecho, me brindó la oportunidad de estudiar y de estudiar gratis, [...] me brindó la oportunidad de haber ingresado a la universidad, estudiar gratis y de un apoyo detrás que está siempre preocupado de tu permanencia, te iban a preguntar cómo van tus notas, que si tienes crisis vocacionales podías acercarte y te apoyaban, siento que me ha ayudado en todo este proceso” (E3; 5:70).

Asimismo, en el marco del programa valoran la ayuda brindada por las y los tutores, así como el acompañamiento psicológico al que podían acceder.

“me ayudaron harto, [...] nos dieron tutores casi todo el primer año y el segundo igual, cuando supieron que estaba embarazada yo vine a avisarles y también me dieron una asistente social para que viéramos todas las cosas” (E2; 4:70).

“El PACE me aportó más seguridad en sí mismo, harto apoyo en todo ámbito, tanto académico como personal. Una oportunidad más que nada de estudiar” (E8; 10:76).

Por otra parte, los y las estudiantes relatan como algo significativo que el programa considere la trayectoria académica previa como requisito para ingresar a la universidad y no el desempeño en la PSU. Recordemos que este colectivo debido a su formación académica, generalmente, no obtiene los puntajes necesarios para el ingreso a la universidad, por ende, que el programe valore el desempeño durante la enseñanza secundaria es considerado como un premio.

“que este programa te vea lo que uno se esfuerza de primero a cuarto medio es fundamental, porque al fin de cuentas eso es lo que uno ve, no una prueba ¿entiendes?” (E2, 4:33).

“la oportunidad de ingresar por PACE es una buena opción entre comillas de desligarse de la PSU, que es una prueba muy segregadora el día de hoy, y es una prueba que ni siquiera mide las capacidades de cada uno y esto valoriza el esfuerzo que uno hizo en enseñanza media” (E15; 17:67).

Finalmente, una estudiante relata que el PACE le ha dado la posibilidad de vivir, de ser otra persona, de sentirse realizada.

“Fue una luz en el túnel, fue genia [...] Yo creo que Igual una posibilidad de vivir, fue otra vida, otro mundo, lo que es ser estudiante, lo gratificante que es sentirse realizado, yo creo que igual fue una oportunidad de hacerme persona también [...]” (E5; 7:87).

En general, las y los estudiantes PACE valoran positivamente el programa, no obstante, consideran que sí hay aspectos a mejorar. Las propuestas van en dos líneas: mejoras durante la intervención en secundaria y durante el acompañamiento en la universidad.

Dentro de las propuestas de mejora respecto a lo realizado por el programa en el periodo de secundaria los relatos coinciden en:

- *Mayor orientación vocacional a nivel de elección de carrera como de la importancia de la universidad*
- *Más información respecto al PACE y sus condiciones*
- *Mayor coordinación entre la universidad y el establecimiento de secundaria*

La mitad de los y las estudiantes considera que uno de los aspectos a mejorar por el programa es la orientación que brindan respecto a la elección de la carrera, lo que significa ingresar a la universidad y la importancia de ingresar por el programa PACE y sus beneficios. Los y las estudiantes, especialmente, aquellos y aquellas que han abandonado sus estudios consideran que la orientación que les brindaron sobre la elección de los estudios fue deficiente. Relatan que no tenían conocimiento de las carreras, tampoco sobre qué significa quedar en una segunda opción, entre otras cosas.

“informar, informar, o sea, tomar a todos los chicos, por ejemplo, si se hubiese hecho esto en mi liceo hubiese sido muy distinto, tomar a todos los chiquillos que van a pasar al PACE y preguntarles directamente a qué quieren postular, ver la realidad de si van a quedar o no, porque mi primera opción fue la ingeniería civil en minería y quedé en ejecución, pero era mi segunda opción. Entonces tomar esa lista, ver realmente en lo que puede que quede, puede que no quede, preguntarles directamente por qué se van a meter en una carrera, porque no mejor meterse al bachillerato, porque en el bachillerato te van a nivelar mucho más que entrando directamente a la carrera, en la carrera entra a guata pelada (desnudo), o sea, en el bachillerato tienes derecho a error” (E13; 15:55).

“yo creo que es esencial una buena orientación vocacional para saber que es lo que alguien quiere en la vida” (E15; 17:62).

Por otra parte, los y las estudiantes al ser primera generación de sus familias en ingresar a la educación superior desconocen las dinámicas y los códigos de este nivel educativo. Por lo mismo, relatan que el PACE debiese ayudarlos a conocer en profundidad esta realidad.

“Claro, en el fondo que te expongan lo que es estar en la universidad, o sea, vinimos, pero teníamos como el típico recorrido escolar que te muestran el planetario, pero eso no es estar en la universidad, no estuvimos en una sala de clases, nada de eso, entonces eso yo creo que falta” (E1; 3:128).

“o sentía que deberían haberse enfocado igual en temas de orientación quizá al momento del ingreso a la universidad, que igual lo hacían, pero no era tan... o hacer alguna actividad como ver bien de qué iba a tratar todo en el momento, quizá presentar gente de otras carreras” (E15; 17:21).

También, consideran que la información acerca del programa debe ser más clara y profunda. Los y las estudiantes relatan que durante la secundaria la información sobre el programa fue escasa y muy ambigua debido a que era el primer año que se implementaba el programa. Los y las estudiantes consideran que la falta de información no les permitió valorar en profundidad la oportunidad que se les estaba brindando. Asimismo, desconocen las condiciones, tiempos y beneficios del programa.

“[...] incluso hasta la fecha no tengo mucha información de lo que es (el PACE), porque no sé, tiempo atrás me quise cambiar de universidad y fui al ministerio de educación y me dijeron que no era una beca, era un cupo, que yo la universidad la estaba pagando con la beca bicentenario, una cosa así, porque se supone que la beca esa no me cubre todo el arancel y esa plata que falta ¿de dónde sale? Después en la universidad me dijeron que sí era una beca, que no era un cupo, después otros me dijeron que no era ni cupo ni era beca, si no que era algo aparte, que no tenía nada que ver con eso, por eso no tengo beneficios de Sodexo, ni de comida, ni ninguna de esas cosas, tampoco me han dicho cuanto dura, porque hubo gente que me dijo que duraba la carrera y gente que me dijo que duraba 9 años, entonces todavía estoy ahí al medio, no sé qué va a pasar después. [...] Bueno, primero que todo que la

información la den como es, transparente y toda la información que se pueda dar, o sea, las cosas importantes, cuánto tiempo cubre, cuáles son los requisitos, cuáles son las condiciones, no sé, o sea, todo lo que uno necesita saber” (E10; 12:87).

La coordinación entre universidad y secundaria también es mencionada, aunque son minorías los y las estudiantes que reflexionan sobre este vínculo. Para el estudiantado los agentes del colegio (docentes, dirección y orientadores) debiesen estar más informados sobre el programa, ya que son estos quienes tienen relación directa y permanente con el estudiantado. También, considera que el colegio debiese ser más propositivo frente a lo propuesto por la universidad.

“[...] nosotras lo veíamos como muy externo, venía otra gente a dar charlas y sería mejor que lo internalizara los propios profesores del colegio que son más cercano a los alumnos, que ellos tuvieran la información para bajarla, para que se den instancias, por ejemplo, yo estaba en recreo con la profesora, que la profesora pudiera decirnos eso [...] si ella hubiese tenido la información, creo yo, hubiesen incentivado a más estudiantes a llegar a la universidad” (E6; 8:82).

“Faltó [...] más incidencia y dar propuestas a la USACH y no solo tomar las propuestas que la USACH le hace, que sean más, una relación más que solo te manden, por ejemplo, dar ideas de venir más a la universidad, quizá hacer más actividades, puede ser incluso los días sábados [...]” (E1; 3:127).

En relación con las propuestas para el programa durante el periodo universistario, los y las estudiantes consideran que el PACE debe brindar:

- *Mayor acompañamiento psicológico*
- *Hacer un mejor seguimiento del estudiante*
- *Mejorar la calidad de los tutores respecto al conocimiento académico*

Los y las estudiantes que mencionan estas mejoras son minorías, no obstante, las dos primeras propuestas provienen mayoritariamente del colectivo que abandona los estudios. Por esto, se considera relevante de analizar. Para el estudiantado PACE el programa hace un acompañamiento académico importante, no obstante, el acompañamiento psicológico es deficiente. Este tipo de ayuda también se vincula con lograr un mejor seguimiento del estudiante, es decir, un seguimiento profundo y que contemple varias aristas, no solo lo académico.

“más apoyo psicológico que académico, porque académico igual uno se puede adaptar y una cosa lleva a la otra, si no hay apoyo psicológico, si una persona está mal psicológicamente no va a rendir académicamente. Por eso hoy en día están los casos de que las personas con depresión [...] que estén más psicólogos apoyando u orientando [...] mirando a los ojos no al computador, más psicólogos orientando en cuanto a los alumnos, porque hay muchos alumnos que quedaron y no saben por qué quedaron, no saben si les gustaba la carrera o no, entonces más que nada apoyo, no solamente cuando entren si no que apoyo durante todo el primer año que es el más difícil. [...] apoyo cuando entren, 2 veces o 1 vez al mes ese alumno vaya al psicólogo le diga cómo van las cosas o con una persona que lo oriente, que le ayude a generar hábitos de estudio, más que un psicólogo un equipo completo, obviamente que haya un psicólogo, pero que ayude el primer año de carrera” (E11; 13:63).

“A lo mejor más cercanías a los alumnos sin que los alumnos lo busque, porque igual al principio yo tampoco sabía mucho que existía el PAIEP, no sabía... ¿cómo te lo puedo explicar? no sabía la ayuda que te podían brindar. Ellos como que podrían interiorizar más en eso, ayudar más a los estudiantes, saber quiénes son, en qué carrera están, por ejemplo, citarlos sí o sí antes de las dos primeras semanas a una reunión para que se interioricen sobre cómo es el programa, para saber todas las ayudas que tiene y los beneficios” (E12; 14:56).

Finalmente, los y las estudiantes consideran que tanto ayudantes como tutores debiese poseer más habilidades para realizar su labor. Plantean que podrían estar más al tanto de los contenidos

de las asignaturas que cursan los y las estudiantes PACE, así como mayores estrategias para enseñar.

“Yo creo que los ayudantes, aparte de que tengan conocimientos, tiene que tener una vocación para enseñar porque cuando uno tiene un ayudante aparte de que uno quiere aprender cosas el ayudante igual a uno lo llena de conocimientos de cómo aprobar un ramo que lo tenía casi imposible, varias cosas a parte de lo académico, más humanas” (E7; 7:80).

“[...] que tenga vínculos con la materia en realidad para que nos guíe mejor, que averigüe que es lo que ha pasado tal profesor para que nos guie mejor a lo que realmente nos enseñan” (E2; 2:71).

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Los resultados cualitativos permiten profundizar en la comprensión de la transición del colectivo PACE. El análisis de las entrevistas biográfico-narrativo se ha realizado diacrónicamente con la finalidad de hacer un recorrido por las diferentes etapas y experiencias de los y las participantes. En primer lugar, respecto a su trayectoria académica previa el estudiantado PACE comparte una imagen común sobre su identidad como estudiante: ser buenos alumnos. Son conscientes de que su trayectoria previa es de éxito y que sobresale en su contexto, que no presentan problemas de aprendizaje y que sus resultados académicos son buenos a pesar de no tener hábitos de estudio. En cuanto al programa PACE, este representó una oportunidad que les permitió reconsiderar sus elecciones de futuro iniciales y reorganizar sus proyectos de tres maneras: cambio del proyecto laboral a la continuidad de los estudios, cambio de itinerario formativo y un cambio a titulaciones de mayor exigencia y coste económico. En segundo lugar, los motivos de elección de la titulación son dos: carreras vinculadas a su formación previa y carreras vinculadas a sus intereses personales. Ya en la universidad, se evidencia la multiplicidad de elementos de carácter académico, personal e institucionales que intervienen tanto en el primer año como en las trayectorias de los y las estudiantes. Destaca la personalidad, los resultados académicos y la satisfacción con los estudios para persistir en la universidad. Finalmente, en cuanto a la valoración del programa esta es positiva, sin embargo, para el colectivo que abandona el acompañamiento psicológico debe ser mejor implementado.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Una vez obtenidos los resultados de ambas fases se da paso a la discusión de estos y las conclusiones de la investigación. El propósito del capítulo es dar respuesta a los objetivos propuestos a partir de la triangulación de los resultados obtenidos en la fase cuantitativa y cualitativa. Dichos resultados se examinan a la luz del marco teórico que sustenta la investigación con la finalidad de situar los aportes de esta tesis al estudio de las transiciones de colectivos que ingresan a la ES por programas de equidad. Finalmente, se cierra el capítulo con la presentación de las limitaciones del estudio y prospectivas de futuro.

8.1 Conclusiones y discusión de resultados

La finalidad de esta investigación ha sido conocer el proceso de transición del estudiante que ingresa por la vía PACE a la Universidad de Santiago de Chile y sus resultados, con la intención de profundizar en aquellos factores que inciden en la construcción de las diversas trayectorias académicas. De modo de aportar elementos que contribuyan a la comprensión y reflexión de la transición de colectivos vulnerables y que permitan generar lineamientos que beneficien estos programas y, por ende, la transición de los y las jóvenes.

El fenómeno de la transición a la universidad no es nuevo y las investigaciones que se han realizado las últimas décadas en esta área han permitido un marco de referencia consistente destacando los factores y elementos incidentes en la persistencia e intenciones de abandono. No obstante, a pesar de estos avances, el contexto social donde se desarrolla ha ido variando consecuencia de la diversidad de tipologías de estudiantes que ingresan a la educación terciaria (Figuera y Torrado, 2015a) y, más teniendo en cuenta las diferentes vías de acceso que favorecen la equidad en este nivel educativo. Asimismo, el estudio de las trayectorias académicas desde una mirada longitudinal que abarque el fenómeno más allá de la primera etapa es una línea de investigación emergente (Figuera et al., 2019) que requiere de producción científica para comprender el fenómeno desde una perspectiva amplia y compleja. Esta tesis aspira a contribuir al estudio contextualizado y longitudinal de la transición de colectivos no tradicionales.

Como se ha indicado en el apartado metodológico, el estudio de la transición de los y las estudiantes PACE se ha diseñado desde una aproximación mixta y recorriendo las diversas etapas de la trayectoria académica de este colectivo. En este último capítulo se triangulan los hallazgos presentados en la fase cuantitativa (capítulo VI) y cualitativa (capítulo VII) con la finalidad de obtener una visión integrada de la transición de este colectivo. Igualmente, se discuten a la luz de las investigaciones en esta línea y profundizadas en el marco teórico.

Las conclusiones se han organizado a la luz de los objetivos de esta investigación y siguen la siguiente disposición: 1) El perfil del estudiante PACE y su trayectoria académica previa, 2) La transición a la universidad: elementos que intervienen durante la primera etapa, 3) Las trayectorias académicas: resultados y factores involucrados, 4) La valoración desde la experiencia del programa PACE.

8.1.1 El perfil del estudiante PACE y su trayectoria académica previa

Para analizar el perfil del estudiante PACE que ingresa a la USACH, se han identificado tres dimensiones fundamentales: background personal, background familiar y background académico. Los datos han arrojado que el perfil general de estos estudiantes corresponde a un grupo donde predominan ligeramente las mujeres jóvenes de nacionalidad chilena y que en su gran mayoría son la primera generación de sus familias en ingresar a la universidad. En cuanto al background familiar, provienen de familias cuyos progenitores han terminado la enseñanza primaria y/o secundaria con ingresos que los sitúan en la parte baja de los intervalos (\$74.970 a \$125.558 per cápita al mes). Respecto a su background académico, los estudios secundarios los han realizado en colegios de administración municipal con modalidad TP y, mayoritariamente, no pertenecen al Top 10% de sus colegios de egreso, aunque forman parte de los mejores estudiantes de su generación. Por otro lado, tanto su NEM como Ranking de notas es elevado y destacan en su contexto. No obstante, sus puntajes de PSU están por debajo de lo requerido para ingresar por la vía tradicional. El perfil que arrojan los datos coincide con otras investigaciones realizadas a este colectivo (Larroucau, 2014; Larroucau, et al., 2015).

Por otro lado, las entrevistas realizadas han permitido profundizar en la percepción que tienen los y las estudiantes PACE sobre su identidad como escolares. Sus narrativas revelan que comparten una imagen en común: ser buenos estudiantes. El conjunto de informantes está consciente de que su trayectoria académica previa es de éxito y que sobresale en su contexto, que no presentan problemas de aprendizaje y que sus resultados académicos de secundaria son buenos a pesar de no tener hábitos de estudio. Esta imagen percibida coincide con los resultados cuantitativos antes descrito.

En relación con su entorno educativo, los y las estudiantes revelan que debido a las características de sus escuelas las condiciones de aprendizaje no son las mejores. Ambientes donde conviven jóvenes provenientes de contextos deprivados socioculturalmente y cuya realidad de pobreza material y cultural dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje. La valoración sobre la calidad institucional y docente que hace el conjunto de estudiantes PACE es negativa. Consideran que la exigencia académica de la institución es insuficiente y el desempeño de los y las docentes es

bajo. Razones a las que atribuyen sus falencias formativas las que no les favorecen a la hora de enfrentarse a la PSU. Sin embargo, destacan muy positivamente los vínculos creados con la institución, profesores y demás agentes.

Cuando comparamos el perfil del estudiante PACE USACH con quienes ingresan a la universidad por vía tradicional, hallamos diferencias significativas en variables del background personal, background familiar y background académico. Estas diferencias señalan que el PACE estaría beneficiando el acceso a estudiantes más jóvenes, extranjeros, proveniente de familias sin estudios universitarios y que debido a su situación familiar tendrían menos posibilidades de ingresar por la vía tradicional. En cuanto a las diferencias del background académico, los y las estudiantes PACE provienen de establecimientos públicos TP a diferencia de sus pares que, mayoritariamente estudiaron en colegios subvencionados HC. Y, a pesar de que ambos grupos tienen trayectorias académicas destacadas, los desempeños en las pruebas de selección entre los grupos son muy disímiles; los estudiantes PACE obtienen puntajes muy por debajo de los obtenidos por sus pares.

Los resultados anteriores arrojan una primera conclusión en torno al cumplimiento del objetivo del programa. El PACE surge con el propósito de fomentar un sistema universitario más equitativo, diverso y de mayor calidad (González, 2018) por medio del acceso a la ES de estudiantes destacados de enseñanza media provenientes de contextos vulnerables (Castro et al., 2015). La descripción del perfil del estudiante PACE que ingresa a la USACH pone de manifiesto que el programa cumple con el objetivo de contribuir al acceso a la ES de colectivos con trayectorias académicas destacadas -NEM y Ranking de notas elevados- y provenientes de contextos vulnerables -establecimientos municipales, con modalidad técnico-profesional, familias con bajo nivel educativo y menores ingresos- con bajas posibilidades de ingresar a la universidad tal como indican estudios nacionales (Baeza et al., 2018; Farías y Carrasco, 2012; Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2018; 2021). Estos resultados son coherentes con investigaciones que indagan en el perfil del estudiante PACE y el cumplimiento de los objetivos del programa (Cabrera, 2019; Gil-Llambías et al., 2019).

En cuanto a la descripción del background familiar, los datos revelan que provienen mayoritariamente de familias con un bajo nivel formativo y con una situación económica que los sitúan en los escalafones inferiores. Algunos estudios indican que los antecedentes familiares vinculados con el nivel educativo de los progenitores, el ingreso monetario o el área de desempeño laboral de estos juegan un rol fundamental en el logro educativo de las y los hijos (Ariño y Llopis, 2011). Las aspiraciones, las expectativas y decisiones se encuentran influenciadas y se configuran, en parte, según el origen socioeconómico y cultural de los individuos. Estos elementos en conjunto con el *habitus* individual han sido ampliamente estudiados y confirman su influencia de manera determinante en la desigualdad de aspiraciones y expectativas de estudios postsecundarios (Catalán, 2016; González, 2014; Sepúlveda y Valdebenito, 2014). En el contexto chileno, la población más desfavorecida presenta una infrarrepresentación en los estudios superiores, concretamente, en las universidades selectivas (Leyton et al., 2012). En este sentido, una segunda conclusión es que esta vía de acceso a la universidad permite la movilidad social intergeneracional, es decir, hijos e hijas de familias con bajo capital educativo y niveles económicos inferiores ingresan a universidades selectivas con la posibilidad de la obtención de un título universitario.

En relación con el área de conocimiento, la mayor porción de estudiantes PACE ingresa a carreras de la rama de Ingeniería y Tecnología al igual que sus pares no PACE, resultados atribuibles a la oferta de la USACH pues una gran cantidad de titulaciones corresponden a esta área debido a su tradición. Un segundo grupo de estudiantes PACE ingresa a carreras del área de las Ciencias Sociales en mayor porcentaje que los estudiantes no PACE, coincidiendo con los resultados de estudios internacionales con iniciativas similares (Berlanga, 2014). La explicación para estos resultados va en dos líneas, por un lado, la elección de esta área puede estar vinculado tanto al capital cultural y económico de las familias como a que son estudiantes primera generación, motivos por lo que se decantan por titulaciones consideradas más fáciles o accesibles, asegurando de este modo la obtención del título y la promoción social y cultural (Berlanga et al., 2018). Por otro, a la presencia mayoritaria de mujeres. Investigaciones previas ya señalan que habría una segregación selectiva en las carreras universitaria donde ramas de Ciencias Sociales o de la Salud están más feminizadas. Estas características del perfil han sido

destacadas en otras investigaciones como influyentes a la hora de escoger la titulación (Martínez-García, 2017; Torrents y Fachelli, 2015).

También, cabe destacar que se observa un porcentaje mayor de estudiantes PACE (5,6%) en el área de Bachillerato en comparación al porcentaje no PACE (4,4%). Una interpretación para estos datos es que el Bachillerato muchas veces funciona como nivelación para estudiantes que consideran que su formación académica es deficiente. Situación que sería el caso de este colectivo que ha mencionado en sus narrativas los vacíos académicos que posee debido a que su formación previa estaba enfocada a la obtención de un título técnico y, por tanto, orientada al campo laboral y no para afrontar los retos de la universidad.

Por otro lado, el estudiante PACE es bastante homogéneo independiente de la rama de conocimiento. En la mayoría de las áreas son mayoría las mujeres, a excepción del área de Ingeniería y Tecnología donde hallamos más hombres, probablemente porque agrupa carreras históricamente masculinizadas. Por otro lado, destacan ciertas ramas por un perfil diferencial; Ciencias Médica y de la Salud e Ingeniería y Tecnología. La primera área agrupa a estudiantes que sobresalen por sus excelentes notas en secundaria, por tener los mejores desempeños en sus contextos educativos y por una formación académica HC. La segunda, concentran estudiantes con un background familiar que apunta a una mayor disposición a los estudios y apoyo, ya que son progenitores con un mayor nivel educativo y nivel socioeconómico.

Una de las características del perfil del estudiante PACE es ser la primera generación de sus familias en cursar estudios universitarios. En este sentido, se encuentran poco familiarizados con el contexto de la ES y, por tanto, con unos intereses y disposiciones diferentes a la de otros grupos. Al respecto, los y las estudiantes en las narrativas destacan que el programa PACE representó para ellos una oportunidad que les permitió reconsiderar sus elecciones de futuro iniciales y reorganizar sus proyectos. Esta reorganización se concreta de tres maneras: cambio del proyecto laboral a la continuidad de los estudios, cambio de itinerario formativo y un cambio a titulaciones de mayor exigencia y coste económico. Al primer grupo, el PACE les permite continuar estudios universitarios y no tener que salir al mercado laboral inmediatamente. En el caso del segundo grupo, el PACE les da la posibilidad de optar por una formación universitaria

en lugar de una formación CFT o IP. Y, en el tercer grupo, el programa abre la oportunidad de ingresar a carreras más selectivas y con un alto costo económico. A partir de lo anterior, podemos concluir que el programa PACE impacta en los proyectos del grupo abriéndoles la posibilidad de continuar sus estudios universitarios en carreras y universidades selectivas que en otras circunstancias no hubiese sido posible.

En definitiva, a partir del perfil del estudiante PACE podemos concluir que la vía PACE permite el ingreso a estudiantes infrarrepresentados e históricamente marginado a universidades selectivas. Asimismo, el PACE posibilita la movilidad social intergeneracional puesto que hijos e hijas de familias sin estudios universitarios optan por titulaciones universitarias a pesar de haber proyectado otros itinerarios con anterioridad (Lent et al., 2016). También, los y las estudiantes optan preferentemente por carreras del área de Ingeniería y Tecnología, Ciencias Sociales y Bachillerato, debido a la oferta, el capital cultural y el bagaje académico previo, respectivamente. Por otra parte, las características del perfil de este colectivo los sitúa en el concepto de estudiantes no tradicionales, por ende, con mayor riesgo a presentar dificultades en su trayecto universitario (Figuera et al., 2015).

Los estándares internacionales nos hablan de la necesidad de sistemas educativos más equitativos donde participe toda la sociedad (Ariño, 2014). En esta dirección, el PACE está logrando dicho objetivo pues favorece la equidad en el acceso a la educación terciaria y más aún, a universidades selectivas y a titulaciones con mayor retribución lo que posibilita la movilidad social e igualdad de oportunidades en el sistema educativo chileno.

8.1.2 La transición a la universidad: elementos que intervienen durante la primera etapa

El primer año universitario es considerado por la literatura como el más crítico y donde se produce la mayor deserción (Cabrera et al., 2006; Figuera y Torrado, 2013, 2015b; Rodríguez et al., 2004). La integración académica y social juega un rol fundamental para la persistencia (Tinto, 1975, 1993, 1997) y la experiencia de esta primera etapa es clave para comprender la construcción de las trayectorias del estudiante (Dorio et al., 2019; Figuera y Torrado, 2015a). La dificultad del

primer año académico se acrecienta en colectivos no tradicionales (Figuera et al., 2015) y en el contexto chileno las investigaciones concluyen que quienes ingresan por vías equitativas afrontan grandes dificultades de integración académico y cultural (Abaroa et al., 2018; Cifuentes et al.; 2017; Leyton et al., 2012).

Los resultados del análisis de las narrativas del colectivo PACE se encuentran en línea con lo señalado y confirman que durante el primer año se conjugan diversos elementos que complejizan el primer curso universitario. En el periodo inicial, destacan las emociones reportadas por el colectivo durante esta etapa: el estrés y el desafío que supone la transición a la universidad. Este momento suscita cambios importantes y significativos en la vida de las personas (Rodríguez et al., 2004) y los retos que se enfrentan son considerados como estresores importantes durante el proceso. Así lo viven los y las estudiantes PACE, la angustia y el miedo a lo desconocido, a no cumplir las expectativas o a no encajar con sus compañeros supone momentos de estrés que han sido reportados en otras investigaciones (Figuera y Romero-Rodríguez, 2019; Garcia et al., 2019; Gómez-Odrizola et al., 2019; Tochetto y Garcia, 2014). No obstante, esta sensación se acrecienta en este colectivo a causa de la vaga y escasa noción que tienen de la universidad debido a su contexto familiar y social, resultados compartidos con investigaciones en esta población (López et al., 2018).

En el proceso de adaptación, observamos que para el grupo de estudio se combinan dos elementos importantes durante la primera etapa, por un lado, ser jóvenes primera generación y, por otro, provenir de establecimientos municipales con formación TP. Las investigaciones sobre el abandono son concluyentes respecto al rol del bagaje académico previo para el ajuste a la realidad de la institución, la integración académica y el rendimiento (Tinto, 1997; Figuera y Álvarez, 2014).

En el caso de los y las estudiantes PACE las características antes mencionadas han sido destacadas en estudios similares por jugar un papel preponderante respecto al capital cultural-académico y social con que este colectivo enfrenta los desafíos de esta etapa (López et al., 2018). Al ser primera generación en ingresar a la universidad desconocen los códigos prácticos y simbólicos de este contexto, elementos vitales para la integración académica y social (Flanagan, 2017). Dicha condición los sitúa en una posición desigual frente a sus pares que cuentan con un

mayor capital cultural (Canales y de los Ríos, 2009) y que están más familiarizados con las demandas de la comunidad académica por provenir de familias profesionales. En otras investigaciones la asimilación de las reglas del nuevo contexto es señalada como una de las dificultades más relevantes por el estudiante durante la transición (García et al., 2019; Tochetto y García, 2014).

Asimismo, el bagaje académico incluye los conocimientos y procedimientos que permitirá al estudiante adquirir los nuevos conceptos y destrezas propias de la nueva disciplina (Figuera y Torrado, 2015b). En el caso de este colectivo, los y las estudiantes egresaron de programas formativos cuyo objetivo es la obtención de un título técnico de nivel medio, por tanto la formación académica recibida se orienta al mundo laboral y no se encuentran en línea con lo requerido para la universidad. Además, este colectivo manifiesta que carecen de métodos o estrategias de estudio. Ambas características los y las deja en desventaja para asumir los retos universitarios y acrecienta las diferencias con sus pares con formación HC. Estos elementos han sido reportados a nivel internacional y nacional como variables que dificultan la trayectoria de estudiantes con formación profesional (Katartzzi y Hayward, 2020; López et al., 2018) y, en particular, en el colectivo PACE potencia el abandono (Abaroa et al., 2018).

Luego de las primeras semanas, un momento crítico para los y las estudiantes PACE es recibir los resultados de las primeras evaluaciones. El conjunto de estudiante, independiente de su trayectoria, considera que los primeros resultados académicos impactan porque revelan la falta de preparación previa y la carencia de estrategias y hábitos de estudios, motivos que dificultan la respuesta a las demandas académicas. Al respecto, diversos estudios señalan la importancia de los primeros resultados académicos para la persistencia (Figuera y Torrado, 2013; 2015a) así como la existencia de una correlación positiva entre rendimiento y conducta de estudios (asistencia a clases, métodos de estudio, gestión del tiempo y valores hacia el estudio) (Figuera y Torrado, 2015b). Los datos de esta investigación están en línea con lo planteado, ya que los primeros resultados suponen un momento crítico donde los y las estudiantes reflexionan y se replantean la continuidad de los estudios. Asimismo, las narrativas revelan que los resultados académicos obtenidos si bien son atribuibles en gran parte a su bagaje académico previo, también la dedicación y hábitos de estudio junto a la gestión del tiempo han sido elementos importantes

para esas calificaciones. También, manifiestan que, si bien son momentos difíciles, las y los monitores del programa PACE les anticiparon este escenario, situación que ayuda a disminuir la ansiedad y les permite enfrentar con otra disposición las siguientes evaluaciones.

Analizando el rendimiento académico de los y las estudiantes durante la primera etapa universitaria, los resultados arrojan que la nota media para el colectivo al término del primer semestre se encuentra por debajo de la nota de aprobación (3,73) y un punto más bajo que sus pares No PACE (4,77). Estas diferencias son previsibles y razonables por las características y contexto de los y las estudiantes PACE mencionados con anterioridad. Cuestiones que han aparecido en las narrativas y podrían ser motivo de estas diferencias son los contrastes en los itinerarios formativos de ambos grupos sumado a las desigualdades en la exigencia y calidad de los centros de secundaria que provienen. Los y las estudiantes PACE tienen características (colegio municipal con modalidad TP) que han reportado un bagaje de conocimientos y competencias diferentes al de sus pares e, incluso, inferiores a los requeridos para enfrentar este nivel educativo (Centro de Estudios, 2013; Koljatic et al., 2013; Pearson, 2013). Como se aprecia se puede detectar elementos de vulnerabilidad o riesgo para el colectivo PACE.

Los resultados obtenidos al finalizar el primer semestre constituyen un punto crítico en la trayectoria de los y las estudiantes PACE. Es un momento de evaluación y cuestionamiento sobre sus capacidades, estrategias de estudio e inversión de tiempo versus resultados. Al respecto, el estudio reporta que el mayor abandono de este colectivo se produce finalizado el primer semestre. Los y las estudiantes PACE están más propensos a abandonar prematuramente sus estudios y no en el transcurso de la carrera. A partir de lo anterior, concluimos que el primer semestre es vital para el colectivo de estudio y, por ende, la institución debe asumir un rol activo en el acompañamiento de los y las jóvenes que les permita enfrentar esta etapa.

Finalmente, otro elemento importante durante el primer tiempo en la universidad es la figura del tutor/a. La importancia de los mecanismos que dispone la institución para retener al estudiante son factores que han sido sindicados beneficiosos para la transición de los y las estudiantes. En especial, diversos autores relevan la importancia de contar con estrategias como actividades que faciliten el proceso de integración a la vida universitaria y nivelación académica para estudiantes que no tengan la preparación previa (Cabrera et al., 2015, Cardozo-Ortiz, 2011; González et al.,

2015). En esta dirección el colectivo PACE valora positivamente la función del tutor/a para el primer periodo en la universidad puesto que ha cumplido una función esencial en lo académico y el desarrollo de competencias sociales e integración a la vida universitaria. Respecto a lo primero, los y las estudiantes señalan que la figura del tutor/a les ha ayudado a resolver dudas, profundizar en los contenidos y preparar las evaluaciones. En cuanto a lo segundo, debido a su contexto social y familiar carecen de referentes universitarios, entonces para este grupo la posibilidad de contar con el turo/a les ha ayudado a desenvolverse en el campus y conocer gente que ha pasado por experiencias similares.

8.1.3 Las trayectorias académicas: resultados y factores involucrados

En cuanto a los resultados del seguimiento académico, los y las estudiantes PACE presentan mayores niveles de abandono y su rendimiento académico es más bajo en comparación a sus pares de generación que ingresan por vía tradicional. Estos datos coinciden con investigaciones realizadas en otros colectivos no tradicionales (Figuera et al., 2015; Figuera et al., 2019) y que han ingresado a la universidad por medio de iniciativas de equidad en el contexto nacional (Catalán y Santelices, 2015). Los motivos responden a una interacción de factores personales y contextuales. Por un lado, la influencia del bagaje académico previo explicaría los resultados académicos de una parte de los y las estudiantes, en especial de aquel o aquella estudiante que abandona la carrera por motivos académicos. Por otro, el poco dominio de los códigos necesarios para desenvolverse en la educación universitaria debido a su contexto sociofamiliar. En este sentido el origen social sigue determinando, en cierta medida, el rendimiento y continuidad en los estudios (Daza et al., 2019).

Ahora bien, si miramos los resultados del colectivo PACE semestre a semestre, hallamos resultados interesantes de examinar, principalmente la nota media. Al comparar la nota media alcanzada por los y las estudiantes PACE versus la de sus pares No PACE los datos evidencian diferencias significativas en los tres semestres analizados, no obstante, podemos identificar que las diferencias del principio van disminuyendo a medida que avanzan los semestres. Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, al finalizar el primer semestre, lo y las estudiantes PACE

obtienen una nota promedio que no supera la calificación mínima de aprobación a diferencia de sus pares No PACE (3,73 versus 4,77).

En el segundo semestre, los resultados arrojan que las diferencias en la nota media siguen siendo significativas entre ambos perfiles. Al igual que el semestre anterior la diferencia es a favor de los estudiantes No PACE, sin embargo, los datos nos permiten señalar que las distancias entre ambos grupos tienden a disminuir de un semestre a otro. Los y las estudiantes PACE suben levemente su nota media alcanzando el aprobado (3,97) a diferencia del semestre anterior cuya media no alcanzaba el mínimo requerido para aprobar. Por el contrario, sus pares disminuyen sus notas (4,56), lo que permite que las discrepancias entre ambos perfiles se reduzcan. Estos resultados son interesantes puesto que podrían ser señal de que las posibles desigualdades formativas del inicio se van reduciendo con el paso de los semestres o porque luego del primer semestre quienes persisten son aquellos y aquellas estudiantes con mejores calificaciones.

La situación del tercer semestre es similar a la de los anteriores, las diferencias significativas persisten. Son los y las estudiantes No PACE quienes, reiteradamente, obtienen una nota media superior a la de sus pares. Sin embargo, como se puede observar los y las estudiantes PACE consistentemente suben la media de notas durante los semestres, acortando notablemente las distancias con sus pares (4,27 versus 4,70). Los motivos de estos resultados y las diferencias entre los grupos pueden estar relacionados a aspectos señalados con anterioridad: diferencia en los itinerarios formativos y bagaje académico previo, calidad y exigencia de los centros de secundaria de procedencia, diferencias en el capital cultural y ser primera generación en la universidad.

Los resultados reportados coinciden en parte con investigaciones realizadas en otros colectivos que ingresan por medio de vías equitativas donde se ha observado un promedio ponderado acumulado más bajo que el de sus pares que ingresan por admisión ordinaria durante el primer año. Sin embargo, las diferencias del primer año tienden a igualarse con el paso de los semestres (Catalán y Santelices, 2015).

Más allá del rendimiento, este estudio analiza las trayectorias que traza el colectivo PACE y los factores que podrían intervenir en cada una de estas. Al respecto, el estudio reporta como primer elemento descriptivo importante que los y las estudiantes PACE es más propenso a abandonar

prematuramente sus estudios a diferencia de sus pares No PACE, quienes abandonan en mayor proporción al finalizar el primer año.

Por otra parte, para los y las estudiantes PACE que trazan trayectorias de éxito, es decir, persiste en los estudios universitarios terminado el tercer semestre de carrera, se han identificado cuatro factores que intervienen preponderantemente: pertenecer al Top 10% (estar en el 10% de mejor rendimiento académico de sus escuelas de secundaria), haber ingresado a carreras del área de Bachillerato y Ciencias Sociales, obtener mejores calificaciones el primer semestre y asistir a una mayor cantidad de tutorías durante este periodo.

Respecto al primer factor, si bien el conjunto de estudiantes PACE pertenece al 15% de mejor rendimiento de sus respectivos contextos educativos, aquel grupo que traza trayectorias de persistencia dentro de este grupo son los mejores dentro de los mejores. Estos datos están en línea con la literatura que destaca como un factor predictor del éxito universitario la nota de ingreso o las calificaciones de la escuela secundaria (Geiser, 2016; Larroucau et al., 2015; Román, 2013; Soares, 2013; Tienda y Niu, 2006). También, resultados de otras investigaciones concluyen que este factor es un predictor de los resultados futuros (Ethington, 1990), concretamente del rendimiento en los primeros años universitarios (Rodríguez et al., 2004). Asimismo, influye en la motivación y expectativas de éxito del estudiante (Figuera et al., 2003)

Por otro lado, los y las estudiantes con mayores probabilidades de persistir son quienes optan, primero, por titulaciones del área de Bachillerato y, en segundo lugar, del área de Ciencias Sociales. Una posible interpretación es que el Bachillerato no es una carrera propiamente tal, es un escalón intermedio que funciona como nivelación y paso previo para la titulación futura. En el caso de las Ciencias Sociales, reúne carreras históricamente percibidas de menor dificultad (Martínez-García, 2017; Torrents y Fachelli, 2015) frente a titulaciones del área de la Ingeniería y Tecnología o Ciencias Médicas y de la Salud socialmente percibidas como más difíciles.

También, se ha podido identificar que el rendimiento académico del primer semestre es fundamental para la construcción de trayectorias de éxito. Aquel y aquella estudiante que ha logrado mejores rendimientos durante la primera etapa tiende a dibujar trayectorias de persistencia. Estos resultados coinciden con el de otras investigaciones que señalan el

rendimiento del primer año como un factor asociado a la permanencia en la universidad (Álvarez et al., 2011).

En relación con el acompañamiento recibido, los y las estudiantes PACE que asisten a más de 10 tutorías durante el primer semestre persisten en mayor proporción. Estos datos se condicen con la información de las narrativas, ya que, quienes dibujan trayectorias de éxito valoran positivamente la función del tutor/a durante la primera etapa. En este sentido, el apoyo de un par con más experiencia les brinda herramientas académicas y funciona como referente dentro de la universidad con quien resuelven dudas y les ayuda a desenvolverse en la universidad. Estos estudiantes no tradicionales presentan mayores vacíos formativos por lo que demandan un mayor apoyo académico (Freixa-Niella et al., 2021).

Las narrativas también han arrojado otros elementos que son significativos para la persistencia en este colectivo. Los y las estudiantes destacan que la satisfacción con lo que estudian y con las calificaciones obtenidas son motivos para continuar los estudios. Por otro lado, enfatizan que dentro de los elementos personales la confianza en sí mismos, la motivación y la perseverancia son fundamentales para persistir. Dichas variables coinciden con los resultados de otras investigaciones en este colectivo que explicitan la asociación entre motivación y personalidad y el rendimiento académico (Navarro et al., 2019). De este modo corroboramos que las y los estudiantes satisfechos y adaptados académicamente se sienten más competentes para afrontar los retos universitarios (Lent et al., 2009).

Por otra parte, los y las estudiantes que persisten enfatizan en el rol de sus familias en sus trayectorias. La mayoría de los relatos coinciden en destacar la importancia de la familia en dos dimensiones: como apoyo emocional-afectivo durante todo el proceso y como apoyo económico y organizacional. Estos resultados están acorde a los informados por otros estudios (Figuera y Romero-Rodríguez, 2019). Las familias son un apoyo constante en los momentos más complejos de la trayectoria y un soporte anímico y de estimulación para enfrentar los desafíos.

Otro elemento destacado es el vínculo laboral que algunas estudiantes han creado con la universidad. La mayoría de las estudiantes que persisten trabajan en diversas áreas dentro de la universidad y esta relación ha beneficiado, entre otras cosas, el sentimiento de pertenencia con

la institución y las conexiones con diferentes personas dentro de esta (docentes, estudiantes, profesionales). Destaca en especial el grupo de estudiantes que trabaja ligado al programa PACE, ya sea como tutor/a o en la académica PACE, quienes se identifican positivamente con el programa y su objetivo y con la institución y los valores políticos-sociales de esta.

En el caso del estudiante que abandona es aquel o aquella que ingresó, en primer lugar, a carreras del área de Ciencias Naturales, y, en segundo lugar, a titulaciones de Ciencias Médica y de la Salud. Una lectura posible para estos resultados guarda relación con el bagaje académico previo de los y las estudiantes, quienes en su totalidad provienen de colegios cuyo currículo no contempla la formación en ciencias básicas debido a que son centros educativos que preparan para el mundo laboral. De este modo, los y las estudiantes no poseen los conocimientos necesarios para enfrentar titulaciones que requieren un piso mínimo de conocimientos de las ciencias duras. Es decir, el bagaje académico previo sería un factor clave que explicaría los resultados de este grupo en línea con otras investigaciones que revelan la importancia de este elemento para el abandono de los estudios (Berlanga et al., 2018; Cabrera et al., 2012; Figuera y Torrado, 2015b).

En cuanto al rendimiento, el o la estudiante que obtiene resultados por debajo de la nota de aprobación durante el primer semestre tiende a abandonar al término de este. Resultados en línea con otras investigaciones las que destacan el desempeño durante el primer semestre como factor determinante para el abandono (Figuera et al., 2015). Asimismo, aquel o aquella estudiante que abandona en el segundo año obtiene resultados durante el primer semestre muy similares a los y las que logran trayectorias exitosas, por ende, los motivos de su abandono no se encontrarían ligados al desempeño académico.

Frente a esto, las narrativas han permitido identificar los motivos por los cuales estudiantes con buenos desempeños abandonan en el transcurso de la carrera. Estos apuntan directamente a factores vocacionales. Al respecto, autores destacaban que quienes abandonan los estudios de manera voluntaria obtiene resultados similares e incluso mejores que quienes persisten y que su salida se vinculaba a la falta de integración o falta de aptitudes (Pascarella y Terenzini, 1977; Tinto, 1975).

8.1.4 La valoración desde la experiencia del programa PACE

Las entrevistas han permitido profundizar en la valoración que realizan los y las estudiantes PACE del programa. En general el colectivo, independientemente de su trayectoria, valora positivamente el programa, especialmente, por tres razones: les permite estudiar gratis, reciben acompañamiento académico y psicosocial antes del ingreso y durante los primeros años universitarios y, la valoración de la trayectoria académica previa por sobre los resultados de la PSU para la obtención del cupo.

Los tres puntos que revela el colectivo PACE están directamente relacionados con su contexto social y familiar. En primer lugar, vienen de familias con bajos ingresos que les impide optar a formaciones universitarias de alto costo, por tanto, que el PACE asuma esa responsabilidad les brinda la posibilidad de proyectar la continuidad de los estudios. El factor económico, si bien aisladamente no explica la persistencia de los estudios sí es un elemento para considerar en los modelos de abandono. Cabrera et al (1990) y St. John et al. (1996) señalan que la capacidad de pago o la ayuda financiera influyen positivamente en la decisión de matricularse y predispone la selección de la institución universitaria. Asimismo, es una condición previa para la obtención de resultados cognitivos y no cognitivos en la medida que libera a los y las estudiantes de trabajar y preocuparse de cómo solucionar los costes de los estudios.

Por otra parte, debido a su realidad económica, las y los estudiantes escogieron colegios TP, pues la obtención de un título técnico de nivel medio les asegura una formación que les permita salir al campo laboral en el caso de no poder continuar los estudios terciarios. Este contexto educativo no los prepara para rendir la PSU, además, de ser colegios con ambientes que no propician el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los y las estudiantes son conscientes que debido a su bagaje académico previo no están debidamente preparados para la prueba de selección, por lo que valoran positivamente que el PACE evalúe la trayectoria académica por encima de los resultados de esta prueba, puesto que de este modo se corrigen los problemas de los resultados PSU (Gil et al., 2013; González, 2018; Koljatic et al., 2013; Leyton et al., 2012; Noël et al., 2015; Orellana et al., 2015; Pearson, 2013; Sepúlveda y Manquepillán, 2017).

Finalmente, debido a su bagaje académico previo, los y las estudiantes PACE se encuentran en desventaja y requieren acompañamiento académico y psicosocial durante el proceso de transición y durante los primeros semestres de universidad. La valoración positiva del acompañamiento recibido se relaciona con los resultados sobre los elementos que influyen en la persistencia. En particular, este colectivo evidencia que para trazar trayectorias de éxito la asistencia a tutorías durante el primer semestre es fundamental, puesto que vemos una correlación positiva entre la asistencia a las tutorías y la persistencia, es decir, a mayor asistencia mayor persistencia.

En cuanto a las mejoras del programa, las propuestas van en dos líneas: mejoras durante la intervención en secundaria y durante el acompañamiento en la universidad. Durante la intervención en secundaria sugieren mejorar la orientación vocacional y destacar la importancia de la universidad, más información respecto al PACE y sus condiciones y mayor coordinación entre la universidad y el establecimiento de secundaria. Una posible interpretación sobre estos resultados es que este grupo de estudiantes son la primera generación del programa, por ende, formaban parte del piloto. En este sentido, los lineamientos e información aún estaban en un periodo de marcha blanca.

En relación con las propuestas para el programa durante el periodo universistario, los y las estudiantes consideran que el PACE debe brindar: mayor acompañamiento, realizar un mejor seguimiento del estudiantado y mejorar la calidad de los y las tutores. Las dos primeras propuestas provienen mayoritariamente del colectivo que abandona los estudios y se vinculan entre sí. Para el estudiantado PACE que abandona sus estudios, el programa hace un acompañamiento académico importante, no obstante, el acompañamiento psicológico es deficiente. El seguimiento y acompañamiento debiese contemplar lo académico y psicológico en equilibrio.

En el caso del estudiante que persiste las propuestas de mejora van en la línea de la calidad del tutor/a. El tutor/a es un o una estudiante más antiguo que ayuda al estudiante que viene ingresando y como se ha observado en este estudio cumple un papel fundamental para la persistencia de los estudios y para la integración social. En este sentido, las y los estudiantes que persisten manifiestan que para que el tutor/a tenga un desempeño satisfactorio se requiere de una

formación previa y adecuada además de poseer ciertas habilidades y capacidades para guiar a su tutorando/anda. Dicha percepción se encuentra en línea con lo indicado por Álvarez y González (2005) y Rubio (2009) sobre los requisitos que debe tener esta figura.

8.2 Limitaciones y líneas futura de investigación

Al finalizar el trabajo de investigación es oportuno reflexionar en torno a las limitaciones que pueden haber afectado la investigación. En el caso de este estudio, las limitaciones se relacionan con la fuente de información y la muestra.

En la primera fase de la investigación se trabajó con datos secundarios, por tanto, la información de la base de datos no fue ni recolectada ni creada considerando los objetivos de la investigación. De este modo, la información de algunas variables era muy general, por ejemplo, el rendimiento académico al término del semestre. No se contaba con el detalle por asignatura, lo que no permitió un análisis más detallado de esta variable lo que hubiese aportado al estudio.

En el caso de la segunda fase las dificultades enfrentadas se vinculan con el seguimiento de los y las informantes, en especial del estudiante que abandona. Esta etapa resultó compleja puesto que la forma para contactar a los estudiantes fue por medio de correos institucionales o los registrados por el PAIEP, los cuales no sabemos si continuaba en uso debido a que los y las estudiantes ya no pertenecían a la institución o los datos estaban desactualizados. Asimismo, algunos y algunas informantes que querían participar pero que no asistían a la universidad no tenían tiempo para juntarse con la investigadora. Haber conseguido más informantes con trayectorias de abandono hubiese permitido abarcar más realidades, asimismo, contar con un grupo más representativo en concordancia con los datos cuantitativos.

Durante la realización de la investigación han surgido muchas cuestiones relacionadas con el tema investigado que abren nuevas líneas de investigación y que permiten profundizar en la transición y las trayectorias académicas de los y las estudiantes PACE. En primer lugar, incluir cuestionarios utilizados en otros estudios sobre transiciones que permitan explorar cuantitativamente variables intervinientes en el proceso de modo de enriquecer la investigación.

En segundo lugar, incluir la participación de otros agentes involucrados en el programa como profesionales de la secundaria y del mismo programa (profesores de la academia PACE y tutores) para dar una mirada más holística a la transición de este colectivo.

Otra línea es explorar en profundidad y con un volumen amplio los motivos y tipologías del abandono. A partir de este estudio hemos constatado que los estudiantes que abandonan tienden a reorganizar su proyecto educativo ya sea en CFT e IP o en universidades. Por ende, analizar los motivos que llevan al estudiante al abandono permitiría una orientación adecuada tanto antes del ingreso como durante los estudios.

Finalmente, otra línea de investigación examinar la experiencia de transición en diferentes universidades de modo de tener una muestra más amplia y extender las conclusiones del estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M., Pérez, C., Arancibia, L., Esquivel, J. E., Fonseca, G., Poblete, Á., ... Solar, M. I. (2010). Referencias conceptuales sobre equidad en la educación universitaria. En L. E. González (Ed.), *Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria* (pp. 39–80). Santiago: CINDA.
- Abaroa, B.; Álvarez, D.; Fuentes, C. y Barahona, C. (2018). Interrupción y suspensión de estudiantes del programa PACE de la Universidad Católica del Norte, cohortes 2016 y 2017. Aportes para comprender el fenómeno de la deserción. *Cuadernos de Inclusión en Educación Superior*, (2), 32-51.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrik, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación En Educación*, 3(11), 44–56.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17–44.
- Alcántara, A. y Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 213–239.
- Alheit, P. (2012). La entrevista narrativa. *Plumilla Educativa*, 10 (2), 11-17.
- Altbach, P. (2017). The necessity and reality of differentiated postsecondary systems. En P. Altbach, L. Reisberg y H. de Wit (Eds.), *Responding to massification. Differentiation in postsecondary education worldwide* (pp. 1–12). Rotterdam: Sense Publications.
- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 22(1), 71–88.
- Álvarez, M. (2015). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y posgrados. las transiciones académicas. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 175–203). Laertes.
- Álvarez, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (1), 15-27.
- Álvarez, P., González, M. y (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. una experiencia de formación académica y profesional. *Educación*, 36, 107–128.
- Álvarez-Pérez, P. y López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48–71.
- Améstica, L., Gaete, H. y Llimas-Audet, X. (2014). Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento. *Ingenierare. Revista Chilena de Ingeniería*, 22(3), 384–397.
- Amo, C. y Santelices, M. V. (2017). Trayectorias universitarias: más que persistencia o deserción.

- Anguera, M. (2008). Metodologías cualitativas: características, procesos y aplicaciones. En M. Verdugo, M. Crespo, M. Badía y B. Arias (Coord.), *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales* (pp. 141-155). Salamanca: Instituto Universitario de la Integración en la Comunidad.
- Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en Mexico. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/465/995>
- Ariño, A. (2009). La dimensión social y la innovación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista D'innovació Educativa*, (2), 2–9.
- Ariño, A. (2014). La dimensión social de la educación superior. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 7(1), 17–41.
- Ariño, A. y Llopis, R. (2011)., *¿Universidad sin clases? Condiciones de la ida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación-Secretaría General de Universidades.
- Ariño, A., Llopis, R., Martínez, M., Pons-Fanals, E. y Prades, A. (2019). *Via Universitària: acces, learning conditions, expectations and returns for university studies (2017-2019) Main results, conclusions and proposals*. Xarxa Vives d'Universitats.
- Arrué, M. (2012). El movimiento estudiantil en Chile (2011-2012): Una lucha contra la discriminación. Encuestas en colegios tomados. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*. Recuperado de: <http://alhim.revues.org/4388>, Consulta: 10/04/16
- Astin, A. (1975). *Preventing students from dropping out*. Jossey-Bass.
- Attinasi, L. (1986). *Getting in: Mexican American Students' perceptions of their college-going behavior with implications for their freshman year persistence in the University*. TX.
- Baeza, I.; Gutierrez, N.; Araneda, F. y Sepúlveda, M. (2018). Caracterización de primera generación de estudiantes PACE que ingresan a la Universidad de Talca. *Cuadernos de Inclusión en Educación Superior*, (2), 18-31
- Ballester, L. y Figuera, P. (2000). Exclusión e inserción social. En P. Amorós y P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en inadaptación social* (pp. 289–330). DOE.
- Banco Mundial. (2013). *Inclusión Matters: The Foundation for Shared Prosperity-Overview*. World Bank.
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155–187.
- Bean, J. (1983). The application of model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education*, 6(2), 129–148.

- Bean, J. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35–64.
- Bean, J. y Eaton, S. (2001). The Psychology Underlying Successful Retention Practices. *Journal of College Student Retention Research, Theory & Practice*, 3(1), 73–89. <https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- Bean, J. y Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.
- Berger, J., Blanco, G. y Lyons, S. (2012). Past to Present: A Historical Look at Retention. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success* (pp. 7–34). Rowman & Littlefield.
- Berlanga, V. (2014). *La transición a la Universidad de los estudiantes becados*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/60244>
- Berlanga, V., Figuera, P. y Pons-Fanals, E. (2013). Incidencia de la beca salario: Impacto, perfil y rendimiento de los estudiantes. *RELIVE*, 19(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.19.2.2654>
- Berlanga, V., Figuera, P. y Pons-Fanals, E. (2018). Modelo predictivo de persistencia universitaria: alumnado con beca salario. *Educación XXI*, 21(1), 209–230. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20193>
- Bernal, A. y Cárdenas, A. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 203-222.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2004). Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003. Editorial Universitaria.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1–15.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En Á. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87–99). Fundación Santillana.
- Blok, L. (2018a). *Inequidad en el acceso a la educación superior. Análisis del Programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile*. [Tesis Máster, Universidad de Leiden]. <https://studenttheses.universiteitleiden.nl/handle/1887/58005>
- Blok, L. (2018b). La influencia de la comunidad académica en la formulación de políticas públicas en Chile: el caso del PACE. *Cuadernos de Inclusión En Educación Superior*, (2), 52–62.
- Bologna Process (2020). *Advisory Group 1 on Social Dimension. Final Report*. BFUG Secretariat 2018-2020. Recuperado en https://eha2020rome.it/storage/uploads/0479534b-a889-4fd9-9d15-64b49e6ee768/AG1_Social_Dimension_Final_Report.pdf

- Braxton, J., Hirschy, A. y McClendon, S. (2004). *Understanding and reducing college student departure*. ASHE-ERIC.
- Brugué, Q., Gomà, R. y Subirats, J. (2002). De la pobreza a la exclusión social. Nuevos retos para las políticas públicas. *Revista Internacional de Sociología*, (33), 7–45.
- Brunner, J. J. (2015a). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte. En *La educación superior de Chile: transformaciones, desarrollo y crisis* (pp. 21–107). Universidad Católica de Chile.
- Brunner, J. J. (2015b). Un análisis de política de la política educacional. *Debate Universitario*, 3(6), 7–15.
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. CINDA-Universia. Recuperado de <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>
- Cabrera, A., Burkum, K. y La Nasa, S. (2012). Pathways to a Four-Year Degree: Determinants of transfer & degree completion among socioeconomically disadvantaged students. En A. Seidman (Ed.), *College student retention* (pp. 167–210). Rowan y Littlefield publishers.
- Cabrera, A. y Nora, A. (1994). College students' perceptions of prejudice and discrimination and their feelings of alienation: A construct validation approach. *Review of Educational/Pedagogy/Cultural*, 16(3–4), 387–409. <https://doi.org/10.1080/1071441940160310>
- Cabrera, A., Nora, A. y Castañeda, M. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33, 571–593.
- Cabrera, A., Nora, A. y Castañeda, M. (1993). College Persistence. Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123–139. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778419>
- Cabrera, A., Pérez, P. y López, L. (2015). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en EE.UU.: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 15–40). Laertes.
- Cabrera, A., Stampen, J. y Hansen, L. (1990). Exploring the Effects of Ability to Pay on Persistence in College. *The Review of Higher Education*, 13(3), 303–336.
- Cabrera, L., Bethencourt, J.T., Alvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171–203.
- Cabrera, T. Evaluación y caracterización de los beneficiarios del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE): ¿Quiénes son? ¿Cumplen con los objetivos? [Tesis Magister, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/173303>
- Cahalan, M., Addison, M., Brunt, N., Patel, P. y Perna, L. (2021). *Indicators of Higher Education Equity in the United States: 2021 Historical Trend Report*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED613170.pdf>

- Campos, A. (2007). Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, 30(61), 29–51.
- Canales, A. y de los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Revista Calidad En La Educación*, (30), 50–83. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n30.173>
- Cancino, V. y Schmal, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 41–60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100003>
- Cardona, R. y Ortells, M. (2017). ¿Caminamos hacia una educación inclusiva? *Edetania. Estudios y propuestas Socioeducativos*, (41), 105–128. Recuperado de <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/257>
- Cardozo-Ortiz, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309–325.
- Casanova, D. (2015). Equidad de Acceso a la educación Superior: El “Puntaje Ranking de Notas” como mecanismo de inclusión en el sistema de admisión de. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(72), 1–25. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1908>
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, 255–280.
- Castro, J., Frites, C., García, B., González, C., Miranda, R., Rahmer, B. y Vargas, P. (2015). Acceso, acompañamiento y permanencia en la educación superior, la propuesta de la Universidad de Santiago. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1192>
- Castro, J., Frites, C. y Vargas, P. (2016). El programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). *Estudio de Caso*, (135), 1–12.
- Catalán, X. (2016). Elección de modalidad educativa en la Enseñanza Media y su rol en la postulación a las universidades del CRUCH. *Calidad en la educación*, (45), 288–320. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200009>
- Catalán, X. (2019). *Ranking de Notas en enseñanza media y su influencia en la transición a la universidad de estudiantes de educación secundaria*. [Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]
- Catalán, X. y Santelices, M. (2015). Becas y rendimiento académico en la universidad: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 63–80.
- Cecchini, S. (2020). Desafíos de la medición de la inclusión y la cohesión social en América Latina. En C. Maldonado, M. L. Marinho y C. Robles (Eds.), *Inclusión y cohesión social en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Claves para un desarrollo social inclusivo en América Latina*. CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45728-inclusion-cohesion-social-marco-la-agenda-2030-desarrollo-sostenible-claves-un>

- Celis-Giraldo, J. (2009). Las acciones afirmativas en educación superior: el caso de los Estados Unidos. *Educación y Educadores*, 12(2), 103–117.
- Centro de Estudios. Ministerio de Educación. (2013). *Evidencia 21: Implementación del currículum de Educación Media en Chile*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18354>
- Centro de Estudios. Ministerio de Educación. (2021). *Apuntes 29: Variación de la matrícula oficial 2020*. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/01/APUNTES-19_2022_fd01.pdf
- Cerda, E. y Ubeira, F. (2017). Análisis de los indicadores directos e indirectos en estudiantes de establecimientos piloto del programa PACE. *Centro de Estudios Mineduc*, (4), 70. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18788?show=full>
- Cifuentes, M; Munizaga, F. y Mella, J. (2017). Más tiempo para aprender: Evidencias para aportar al debate sobre equidad, inclusión y gratuidad de la Educación Superior a partir de resultados de dispositivos de nivelación matemática. *Pensamiento educativo*, 54 (1), 1-15.
- Chan, J., García, S y Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las instituciones de Educación Superior de América Latina. *Inclusión Social y Equidad En La Educación Superior*, (13), 129–146.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Chu, Y. (2019). What Are They Talking About When They Talk About Equity? A Content Analysis of Equity Principles and Provisions in State Every Student Succeeds Act Plans. *Educaton Policy Analysis Archives*, 27(158). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4558>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2007). *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2014). *Panorama Social de América Latina*. Naciones Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). *Desarrollo social inclusivo. Una Nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2018). *Panorama Social de América Latina*. Santiago.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2012). *La modernización de la educación superior en Europa: financiación y dimensión social*. <https://doi.org/10.2797/91813>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2014). *Modernización de la educación superior en Europa: acceso, permanencia y empleabilidad*. Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/114283>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). El Espacio Europeo de Educación Superior en

- 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17225
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-area-2018-bologna-process-implementation-report_en
- Comunicado de Ereván. (2015). *Comunicado de Ereván*. Ereván, Armenia: Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2015_Yeveran/70/7/YeveranCommuniqueFinal_613707.pdf
- Comunicado de Londres. (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Londres, Reino Unido: Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior. Recuperado de http://media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). (2017). *Estudio acerca de la Validez Predictiva del Ranking de Notas*. Consejo de rectores de las Universidades Chilenas. Recuperado de <https://isbn.cloud/9789567581108/estudio-acerca-de-la-validez-predictiva-del-ranking-de-notas/>
- Consejo Nacional de Educación (CNED). (2021, octubre). *Matrícula Sistema de Educación Superior*. <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- Constante-Amores, A.; Florenciano Martínez, E.; Navarro Asencio, E. y Fernández-Mellizo, M. (2021). Factors associated with university dropout. *EducaciónXX1*, 24(1), 17-44, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26889>
- Contreras, D., Gallegos, S. y Meneses, F. (2009). Determinantes de desempeño universitario: ¿importa la habilidad relativa? Análisis ex-ante y ex-pos, de una política pública, *Revista Calidad en la Educación*, 30, 18-48. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n30.172>
- Cooper, R., Guevara, J., Rivera, M., Sanhueza, A. y Tincani, M. (2019). *Evaluación de impacto del programa PACE*. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/1406>
- Cortes, K. (2010). Do bans on affirmative action hurt minority students? Evidence from the Texas Top 10% Plan. *Economics of Education Review*, 29, 1110–1124. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.06.004>
- Cortese, C. (2005). Learning through Teaching. *Management Learning*, 36(1), 87–115. <https://doi.org/doi.org/10.1177/1350507605049905>
- Creswell, J. (2014). *Research Desing: Quialitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (4ª ed.). Sage.
- Crosier, D., Dalferth, S. y Parveva, T. (2010). *Focus on Higher Educatiob in Europe 2010: The Impact*

- of the Bologna Process. Eusrydice. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED541686>
- da Costa, O. y Gouveia, L. (2018). Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas. *Revista Eletrônica de Administração*, 24(3). <https://doi.org/10.1590/1413-2311.226.85489>
- DEMRE. (2016). *Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE). Informe sobre el Proceso de Postulación y Selección a las Universidades*. Recuperado de <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/499>
- DEMRE. (2018). *Proceso de admisión 2019. Cupos supernumerarios. Documento oficial N°8*. Recuperado de <https://demre.cl/publicaciones/2019/2019-18-12-20-cupos-supernumerarios-p2019>
- DEMRE. (2021). *Nómina oficial de carreras PACE. oferta centralizada. Admisión 2020. Documento oficial N°4*. Recuperado de <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/10/PACE-oferta-2022-27-10-21.pdf>
- Daza, L., Troiano, H. y Elias, M. (2019). La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS. la importancia de los factores socioeconómicos. *Papers: Revista de sociología*, 104(3), 425-445. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2546>
- Díaz, S. (2014). Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aportes a la evaluación educativa. *Revista portuguesa de pedagogía*, 48 (1), 7-23. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_1
- Díaz, C. (2022). *Procesos de inclusión social: historias de vida de inmigrantes latinoamericanos en la educación superior chilena*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona] <http://hdl.handle.net/2445/184147>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2 (7), 162-167.
- Didou, S. (2021). Investigaciones y políticas sobre equidad, diversidad y vulnerabilidad, 1990-2020: preocupaciones constantes, estrategias distintas. *Educación Superior y Sociedad*, 33(1). <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.393>
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII(1), 7-27. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Dorio, I. (2017). *La transición a la universidad. El grado de maestro de Educación infantil*. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona] <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/109484>
- Dorio, I., Figuera, P. y Freixa, M. (2019). Impacto del primer año univertario en la finalización de los estudios. El caso de los estudiantes de grado de maestro de educación infantil. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 213-224). Laertes.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y quebranto.” *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 11(2), 99-118. Recuperado de

<http://hdl.handle.net/10486/661466>

- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (mayo del 2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada. <http://dialneturioja.es>
- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, (46), 141–161. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010913>
- Elias, M. y Daza, L. (2014). Sistema de becas y equidad participativa en la universidad. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 7(1), 233–251. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/58983>
- Equitas, F. (2009). *Propedéutico UNESCO: un modelo para armar equidad*. Fundación Equitas.
- Espinoza, Ó. (2007). Solving the Equity-Equality Conceptual Dilemma: A new model for analysis of the educational Process. *Educational Research*, 49(4), 343–363.
- Espinoza, Ó. (2016). Neoliberalismo y educación superior en Chile: una mirada crítica al rol desempeñado por el Banco Mundial y los “Chicago Boys.” *Laplage Em Revista*, 3(3), 93–114. <https://doi.org/https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733378p.93-114>
- Espinoza, Ó. y González, L. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. *Revista Inclusión Social y Equidad En La Educación Superior*, (7), 21–35.
- Espinoza, Ó. y González, L. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Sociedad y Economía*, (22), 69–94.
- Espinoza, Ó. y González, L. (2016). La educación superior en Chile y la compleja transición desde el régimen de autofinanciamiento hacia el régimen de gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (10), 35–51.
- Espinoza, Ó., González, L. E. y Latorre, C. L. (2009). Un modelo de equidad para la educación superior: análisis de su aplicación al caso chileno. *Revista de La Educación Superior*, 38(150), 97–112.
- Ethington, C. (1990). A Psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 279–293.
- Ezcurra, A. M. (2020). Educación Superior en el siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *RELAPAE*, (12), 112–127.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Parè, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Oberta UOC Publusing. Recuperado de http://femrecerca.cat/meneses/files/tecnicas_de_investigacion_social_y_educativa_2016.pdf

- Farías, M. y Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico-profesional y humanista-científica en Chile. *Calidad en la educación*, (36), 87-121. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000100003>
- Faúndez, R., Labarca, J. P., Cornejo, M. F., Villarroel, M. y Gil, F. J. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo*, 54(1), 1-11. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.2>
- Figuera, P. y Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31-49.
- Figuera, P., Dorio, I. y Forner, À. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 349-369.
- Figuera, P. y Coiduras, J. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-247>
- Figuera, P., Rodríguez, M. L. y Llanes, J. (2015). Transición y orientación: Interrelaciones, estrategias y recomendaciones desde la investigación. *Revista D'Innovació i Recerca En Educació*, 8(2), 1-17. <https://doi.org/10.1344>
- Figuera, P. y Romero-Rodríguez, S. (2019). La experiencia de transitar por la universidad. Análisis de trayectorias desde una perspectiva sistémico-narrativa. En P. Figuera (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp.153-185). Laertes.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Revista Contrapontos*, 13(1), 33-41. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v13n1.p33-41>
- Figuera, P. y Torrado, M. (2015a). Análisis lingüístico del proceso de transición a la universidad. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 97-112). Laertes.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2015b). El proceso de adaptación y los resultados en el primer año de universidad. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 113-138). Laertes.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2015c). The transition to university of at-risk groups in Spain: the case of students from vocational education and training. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 49, 23-40.
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(2), 107-123. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>
- Figuera, P., Torrado, M., Llanes, J. y Pol, C. (2012). Alumnado emigrante: Satisfacción y actitudes ante la formación en su transición a niveles post obligatorios. *Revista Electrónica de Investigación*

- y *Docencia (REID)*, 79–100. Recuperado en <http://hdl.handle.net/2445/111608>
- Figuera, P., Torrado, M. y Valls, R.G. (2019). El estudio longitudinal de las trayectorias universitarias como foco de análisis. En P. Figuera (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp.93-121). Laertes.
- Figuroa, L. y González, M. (2015). Una experiencia de acceso alternativo a la educación superior: propedéutico USACH-UNESCO “nueva esperanza, mejor futuro.” En C. Zúñiga, J. Redondo, M. López y E. Santa Cruz (Eds.), *Equidad en la educación Superior. Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 121–136). Ediciones El Desconcierto.
- Figuroa, L., Maillard, B., Veliz, N., Toledo, S., Andaur, C., Quezada, S. y González, M. (2016). Programas propedéuticos: Equidad, calidad e Inclusión en la vida universitaria. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/996>
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An Introduction to theory and Research*. MA: Addison-Wespey.
- Flanagan, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de La Educación Superior*, 46(183), 87–104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>
- Foro chileno por el Derecho a la Educación. (2015). *Las metas de la Educación para todos a 15 años de su establecimiento (Dakar, 2000). Una mirada a la situación chilena*. Recuperado de http://www.opech.cl/comunicaciones/2015/05/index_07_05_2015_documento_dakar_metas_ept_2015_chile.pdf
- Freixa-Niella M., Dorio-Alcaraz, I., Figuera-Gazo, P. y Torrado-Fonseca, M. (2021). Percepció dels factors de transició a la universitat: incidència de la realitat plural dels estudiants. *RIERE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 14(2), 1-17. <https://doi.org/10.1344/reire2021.14.233236>
- Freixa, M. y Llanes, J. (2019). La trayectoria universitaria del estudiantado a partir de la descripción del objeto elegido y de los capítulos de la narración. En P. Figuera (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp.123-152). Laertes.
- Freixa, M., Llanes, J. y Venceslao, M. (2017). El abandono en el recorrido formativo del estudiante ADE de la Universidad de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 185-202. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278971>
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. y Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303–298. <https://doi.org/10.1080/03075070410001682592>
- Fundación BBVA e Ivie. (2018). Diferencias salariales por niveles educativos y ramas de estudio. Recuperado de https://fbbva.es/wp-content/uploads/2018/09/FBBVA_Esenciales_28.pdf
- Fundación BBVA e Ivie. (2019). Diferencias laborales en función de la carrera cursada. Recuperado de https://fbbva.es/wp-content/uploads/2019/09/FBBVA_Esenciales_29.pdf

content/uploads/2019/10/FBBVA_Esenciales_40_insercion_laboral.pdf

- Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 12-17.
- Gairín, J., Figuera, P. y Triadó, X. (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: Agència de Qualitat Universitària. Recuperado de https://www.aqu.cat/doc/doc_30807544_1.pdf
- Gairín, J., Freixa, M., Gaillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(1), 61–77.
- Gairín, J., Muñoz, J. L., Galán-Mañas, Fernández, M. y Sanahuja, J. (2014). El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 121–139. Recuperado de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1201>
- Gairín, J. y Suárez, C. I. (2012). La vulnerabilidad en Educación Superior. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez y D. Castro (Eds.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 39–62). Wolter Kluwer España.
- Gairín, J., Triado, X., Freixas, M., Figuera, P., Aparicio, P. y Torrado, M (2014). Student dropout rates in Catalan Universities: Profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20(2), 165-182.
- Gándara, P. (2002). A Study of High School Puentes: What We Have Learned About Preparing Latino Youth for Postsecondary Education. *Educational Policy*, 16(4), 474–495. <https://doi.org/10.1177/0895904802164002>
- Gándara, P. y Moreno, J. (2002). Introduction: The Puentes Project: Issues and Perspectives on Preparing latino Youth for Higher Education. *Educational Policy*, 16(4), 463–473. <https://doi.org/10.1177/0895904802016004001>
- Garces, L. (2012). Racial Diversity, Legitimacy, and the Citizenry: The Impact of Affirmative Action Bans on Graduate School Enrollment. *Review of Higher Education*, 36(1), 93–132.
- Garcia, A., Carvalho, R., Tochetto, C. y Pereira, M. (2019). Dificuldades percebidas na transição para a universidade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(1), 19–30. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v20n1p19>
- García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 65–85. Recuperado de <http://146.155.94.136/index.php/pel/article/view/25489>
- García-Huidobro, J. (2009). ¿Qué nos dejó la movilización de los pingüinos? *Nomadías*, (9), 205–207. <https://doi.org/10.5354/0719-0905.2009.12319>
- Gatica, F. y Labarca, J. P. (2016). Programa cupo ranking 850: rompiendo el paradigma del talento. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/63>

- Geiser, S. (2016). Medición y evaluación para los procesos de admisión de la educación superior: Hallazgos desde California. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.7>
- Gil, F. J., Frites, C. y Muñoz, N. (2010). La incorporación del ranking de notas en el sistema de admisión universitaria. En C. Román (Ed.), *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile* (pp. 29–51). UCSH-CONICYT.
- Gil, F. J., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). El ranking de las notas: inclusión con excelencia. *Centro de Políticas Públicas UC*, (60), 1–19.
- Gil, F. J. y Rahmer, B. (2016). Inclusión y ampliar oportunidades. En I. Sanches (Ed.), *Ideas en Educación. Reflexiones y propuestas desde la UC* (pp. 369–396). Ediciones UC.
- Gil, F. J., Treviño, E., Sanhueza, C., Rahmer, B., Meneses, F., Glasinovic, V., Núñez, C. y Guerrero, D. (2016). *Gratuidad responsable y universal en Chile*. Documento de trabajo Cátedra UNESCO sobre inclusión en Educación Superior Universitaria. Recuperado de https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/gratuidad_responsable_y_universal_camara_diputados_noviembre_2016.pdf
- Gil-Llambías, F., del Valle, R., Villarriél, M., Fuentes, C. (2019). Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 259-271. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>
- Giovagnoli, P. I. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración. *Documentos de trabajo*, (37). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3436>
- Girbés-Peco, S., Macías-Aranda, F. y Álvarez-Cifuentes, P. (2015). De la escuela gueto a una comunidad de aprendizaje: Un estudio de caso sobre la superación de la pobreza a través de una educación de éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88–116. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2015.1470>
- Gómez-Odrizola, J., Calvete, E., Orue, I., Fernández-González, L., Royuela-Colomer, E., & Prieto-Fidalgo, Á. (2019). El programa de mindfulness “Aprendiendo a Respirar” en adolescentes haciendo la transición a la universidad: ensayo piloto controlado aleatorizado. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 6(3), 32–38. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.1>
- González, Á. (2014). Aspirar a una universidad selectiva y concretar las aspiraciones: factores determinantes. *Calidad en la educación*, 40, 235-267.
- González, Á. (2018). *Transición con equidad hacia universidades selectivas: El caso de las vías de acceso inclusivo en la Universidad de Santiago*. Editorial USACH.
- González, F. (2019). Rendimiento académico según vías de ingreso en la Universidad de Santiago de Chile: un estudio comparativo entre estudiantes propedéuticos y PSU. *Congresos CLABES*. Retrieved from <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2746>

- González, L. y Espinoza, Ó. (2011). La educación superior en Chile. *Revista Pensamiento Universitario*, (22), 11–120.
- González, N., García, R. y Ramírez, A. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 41(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100007>
- González-Ramírez, T. y Pedraza-Navarro, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 365–388. <https://doi.org/10.6018/j/298651>
- Graziella, O. y Rivera, J. (2018). Construcción de la ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Nueva Época*, (44), 52–71.
- Guerrero-Castañeda R., Prado, M., Kempfer, S. y Vargas, M. Momentos del proyecto de investigación fenomenológica. *Index Enfería*, 26 (1-2). Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962017000100015
- Gutiérrez, S. (2019). De la educación superior convencional a la educación superior intercultural. *Revista Universitaria Del Caribe*, 23(2), 55–64. <https://doi.org/10.5377/ruc.v23i2.8931>
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2 (8), 211-216.
- Hernández Pedreño, M. (2008). Pobreza y exclusión en las sociedades del conocimiento. En M. Hernández Pedreño (Ed.), *Exclusión social y desigualdad* (pp. 15–58). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Los métodos mixtos, En Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (Ed.), *Metodología de la Investigación* (pp. 544-602). 5ª ed. McGraw-Hill.
- Herrera, D. (2019). ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI. *Revista de Sociología de La Educación*, 2(1), 7–23. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13177>
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad En La Educación*, (17), 91–108. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Horn, C. (2016). Construir y sostener las instituciones de la equidad: lecciones comparativas de los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo. En Zúñiga, C., Redondo, M., Santa Cruz, E. (Eds.), *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 39-57). Ediciones El Desconcierto.
- Hurtado, S. y Carter, D. (1997). Effects of College Transition and Perceptions of the Campus Racial Climate on Latino College Students' Sense of Belonging. *Sociology of Education*, 70(4), 324–345. <https://doi.org/10.2307/2673270>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287–297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020). Síntesis nacional de resultados de la Encuesta Suplementaria de Ingresos (ESI) 2020. Recuperado de <https://www.ine.cl/estadisticas/sociales/ingresos-y-gastos/encuesta-suplementaria-de-ingresos>
- Jarpa-Arriagada, C., & Rodríguez-Garcés, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los jóvenes primera generación en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 15(1), 327–343. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1512028032016>
- John, E., Cabrera, A., Nora, A. y Asker, E. (2000). Economic Influences on Persistence Reconsidered. How can finance research. En J. M. Bkaxton (Ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle* (pp. 29–47). Vanderblit University.
- Johnson, B., y Onwuegbuzie, A. (2014). Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Katartzi, E. y Hayward, G. (2020). Conceptualising transitions from vocational to higher education: bringing together Bourdieu and Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*, 41(3), 299–314. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1707065>
- Koljatic, M. y Silva, M. (2013). Opening a side-gate: engaging the excluded in Chilean higher education through test-blind admission. *Studies in Higher Education*, 38(10), 1427–1441. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.623299>
- Koljatic, M., Silva, M. y Cofré, R. (2013). Achievement versus aptitude in college admissions: A cautionary note based on evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 33, 106–115. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.03.001>
- Kremerman, M., Páez, A. y Sáez, B. (2020). *Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE (2020)*. Estudios Fundación Sol.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Langa Rosado, D., Torrents, D. y Troiano, H. (2019). El carácter contingente de las elecciones y la experiencia universitaria: riesgo y origen social. *Revista de Sociología de La Educación*, 12(2), 228–244. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.2.14308>
- Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala, A. (2014). *Ranking de Notas proceso de admisión 2014*.
- Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala, A. (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 95–118.
- Lemaitre, M. J. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficiencia y Cambio En Educación*, 3(2), 70–79.
- Lent, R.W., Taveira M., Figuera, P., Dorio, I., Farias, S. y Gonçalves, A.M. (2016). Test of the Social Cognitive Model of Well-Being in Spanish College Students. *Journal of Career Assessment*, 25 (1), 135-143. <https://doi.org/10.1177/1069072716657821>

- Lent, R. W., Taveira, M. C., Singley, D., Sheu, H. y Hennessy, K. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>
- Levy, E. (2012). Educación, trabajo e inclusión social. *Debate Público. Reflexiones de Trabajo Social*, 2(3), 35–41.
- Ley N°1 sobre Normas sobre universidades. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 30 de diciembre de 1980. <http://bcn.cl/32kww>
- Ley N°18962 Orgánica Constitucional de Enseñanza. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 7 de marzo de 1990. <http://bcn.cl/2k1tr>
- Ley N° 20370 Ley general de educación. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*, 17 de agosto de 2009. <http://bcn.cl/2f73j>
- Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior (IESU): resultados de investigación. *Calidad En La Educación*, (37), 61–97. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000200003>
- Lizama, O. y Gil, F. J. (2018). *La experiencia de la inclusión en la Educación Superior en Chile*. (B. Rahmer & J. P. Labarca, Eds.) (USACH). Santiago.
- Lizama, O., Gil, F. J. y Rahmer, B. (2018). *La experiencia de la inclusión en la Educación Superior en Chile*. Editorial USACH.
- Lobos, A., Figueroa, L., Figueroa, L. y Vilches, D. (2016). Rendimiento académico del programa propedéutico USACH: un análisis comparativo cohortes 2008-2012. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1418>
- Long, M. y Bateman, N. (2020). Long-Run Changes in Underrepresentation After Affirmative Action Bans in Public Universities. *Journal of Blacks in Higher Education*, 42(2), 188–207. <https://doi.org/10.3102/0162373720904433>
- López, I.; Mella, J.; Cáceres, G. (2018). La universidad como ruptura en la trayectoria educativa: experiencias de transición de estudiantes egresados de Enseñanza Media Técnico Profesional que ingresan al Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile. *Estudios pedagógicos*, 44 (3), 271-288. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300271>
- López-Vélez, A. L. (2018). Acercarse a la experiencia de la enseñanza y aprendizaje con ojos inclusivos. En López-Vélez, A. *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa* (pp. 9–26). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Lucas, S. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
- Mancinelli, G. (2021). Las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina en la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 115–136. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.377>

- Marin, P., Lee, E. (2003). Appearance and Reality in the Sunshine State: The Talented 20 Program in Florida. The Civil Rights Project at Harvard University. Recuperado en <https://eric.gov/?id=ED472485>
- Martínez-García, J.S. (2017) Sobrecualificación de los titulados universitarios y movilidad social. *Papers. Revista de Sociología*, 102(1), 29-52. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2225>
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed, pp. 329-366). La Muralla.
- Mato, D. (2014). Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista Inclusión Social y Equidad En La Educación Superior*, (14), 17–45.
- Matulic, M. V. (2015). *Procesos de inclusión social de las personas sin hogar en la ciudad de Barcelona: relatos de vida y acompañamiento social*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona] <http://hdl.handle.net/2445/102104>
- McCowan, T. (2015). Un marco conceptual sobre la equidad en el acceso a la educación superior. En C. Zúñiga, J. Redondo, M. López y E. Santa Cruz (Eds.), *Equidad en la Educación Superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 15–38). Ediciones El Desconcierto.
- MECESUP (2015, diciembre). Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Presentación para la BNA. <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/BNA/PresentaciónPACE.pdf>
- Melguizo, T. (2011). A Review of the Theories Developed to describe the Process of College Persistence and Attainment. En J. Smart y M. Paulsen (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 395–424). Springer.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015, enero). *Estudio de seguimiento a la implementación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE)*. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/258>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2016). *Percepciones de actores educativos beneficiarios del Programa PACE*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18759>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2020, septiembre). *Programa de Acceso a la Educación Superior*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/2020/09/15/en-2020-mineduc-fortalece-el-programa-de-acompanamiento-y-acceso-efectivo-a-la-educacion-superior-pace/>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2022, marzo). *Portal PACE*. <http://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2018, octubre). *Resultados Educación CASEN 2017*. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_educacion_casen_2017.pdf
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. Subsecretaría de Evaluación Social (2021, agosto). *Tasa de asistencia Educación Superior*. <https://datasocial.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/fichaIndicador/638/2>

- Miranda, J. (2016). *Actuación docente de educación superior frente a estudiantes pertenecientes a contextos vulnerables: estudio de caso en el contexto de la macro región sur de Chile*. [Tesis Doctora, Universidad Autónoma de Barcelona] <https://hdl.handle.net/10803/400397>
- Moliner, O. (2013). Principios de la educación inclusiva, factores clave y aspectos normativos. En *Educación Inclusiva* (pp.7–38). Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
- Muñoz-Pogossian, B. y Barrantes, A. (2016). *Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas*. OEA.
- Muñoz, V. (2011). *El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. Recuperado <https://silo.tips/download/el-derecho-a-la-educacion-una-mirada-comparativa-argentina-uruguay-chile-y-finla-5>
- Navarro, M., Guzmán, E., Baeza, C. (2019). Rasgos de personalidad, percepción de apoyo social y motivación de logro como predictores del rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a programas de inclusión y permanencia en la educación universitaria (PACE). *Revista Pedagogía Universitaria y didáctica del Derecho*, 6(2), 59-80. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.54680>
- Nef, J. (2001). El concepto de Estado subsidiario y la educación como bien de mercado: Un bosquejo de análisis político. *Enfoques Educativos*, 2(2), 15–21. Recuperado de <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47047>
- Noël, M., Elizalde, L. y Rolando, R. (2015). *Acceso a Educación Superior de los estudiantes secundarios en Chile*. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4616>
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de pesquisas*, 47 (164), 632-649.
- Ocoró, A. y Da Silva, M. N. (2019). Afrodescendientes y educación superior. un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 20(20), 131–154.
- Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 24(2), 207–226. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311–410. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008>
- Orellana, V. (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la Educación Superior: una mirada al Chile del mañana. En M. Jiménez y F. Lagos (Eds.), *Nueva Geografía de la Educación Superior y de los Estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumando y sus principales tendencias*. (pp. 80–142). Universidad San Sebastián.
- Orellana, M., Moreno, K. y Gil, F. J. (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social*. Recuperado de https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/unesco_2015_inclusion_de_estudiantes_meritorios_informe.pdf

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura *Las dimensiones inclusivas del derecho a la educación: bases normativas*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco para la Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. UNESCO-IESLAC.
- Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. OECD Publishing.
- Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2012). *Multilingual Summaries. Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/49620052.pdf>
- Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2015). *In It Together: why Less inequality benefits all*. OECD Publishing.
- Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2017). *Evaluaciones Políticas Nacionales de Educación. Educación en Chile*. Chile: Fundación SM.
- Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2018). *Panorama de la Educación 2017. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-es>
- Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2019a). *Education at a Glance 2019. Nota país*. <https://doi.org/10.1787/0bc0d314-es>
- Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2019b). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2019*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España. Recuperado de <http://sede.educacion.gob.es/publiventa/panorama-de-la-educacion-2019-indicadores-de-la-ocde-informe-espanol-version-preliminar/educacion-estadisticas-union-europea/23108>
- Ortiz, D., Barrios, P. y Serrano, M. (2016). ¿Es la tutoría par una estrategia para evitar la deserción?: La perspectiva del tutor. *Congresos CLABES, VI*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1389>
- Osandón, L., Caro, M., Magendzo, A., Abraham, M., Lavín, S., González, F. y Cabaluz, J. (2018).

- Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018)* Oficina Internacional de Educación de la Unesco. Recuperado de http://observatoriodocente.cl/index.php?page=view_recursos&langSite=es&id=371
- Palma, C. (2013). La privatización de la educación superior en Chile: procesos de masificación y reproducción social. *Sociedad Hoy*, (24), 119–140.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. Jossey-Bass.
- Pearson. (2013). *Informe final evaluación de la PSU. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <https://educacion2020.cl/documentos/informe-final-de-la-evaluacion-de-la-psu-chile/>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213–226. Recuperado de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2022). *Informe de resultados: Aportes al desarrollo nacional sin dejar a nadie atrás*. PNUD. Recuperado de <http://www.undp.org/es/costa-rica/publications/informe-de-resultados-pnud-2021>
- Putnam, M. (2005). Conceptualizing Disability: Developing a Framework for Political Disability Identity. *Journal of Disability Studies*, 16, 188–198. <https://doi.org/10.1177/10442073050160030601>
- Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F. J. (2013). Programa de acceso inclusivo, equidad y permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/953>
- Ramírez, A. (2016). Repensar la inclusión social desde la educación: Algunas experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación*, 5(1), 177–194.
- Ramírez, L. y Martín, J. (2018). Significado del Proceso de Inserción a la vida Universitaria: desde una Perspectiva de Aprendizaje como Práctica Social. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 12(1), 149-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100149>
- Rifo, M. (2017). História da transformação da educação superior chilena (1973-1990). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 13-36. <https://doi.org/10.19053/01227238.4925>
- Riquelme, S. (2017). IV coloquio internacional: educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas públicas: posibilidades, obstáculos y desafíos. *Integración y Conocimiento*, 2, 302–307.
- Rodríguez, S. (2015). La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 41–94). Laertes.

- Rodríguez, S. (2019). El valor institucional de los estudios sobre las transiciones en la universidad. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 70–92). Laertes.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, (334), 391–414.
- Rodríguez, M. L. y Llanes, J. (2015). La orientación y las transiciones. In P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 205–229). Laertes.
- Román, C. (2013). El buen rendimiento escolar en estudiantes que ingresan a la universidad a través del programa propedéutico: un análisis desde la motivación y el discurso de la UCSH. *Calidad En Educación*, (38), 147–179. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100004>
- Romero, S., Figuera, P. y Freixa, M. (2017). Narrating Emerging Adulthood At University. En B. Merrill, J. González-Monteagudo, A. Nizinzka, A. Galimberti y M. Ballesteros-Moscio (Eds), *Adult Learning, Education Careers and Social Change* (pp.26-40). ESREA.
- Romero-Rodríguez, S., Figuera-Gazo, P., Freixa-Niella, M. y Llanes-Ordóñez, J. (2019). Adaptabilidad de la Carrera en estudiantes universitarios: Un estudio a través de entrevistas autobiográficas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 379-394. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.322441>
- Rubio, L. (2009). La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso ¿aprendizaje mutuo? En *X congreso nacional de investigación educativa. Área 14: práctica educativa en espacios escolares* (pp. 1–12). Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0187-F.pdf
- Ruiz, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa (4ª ed.)*. Universidad de Deusto.
- Sánchez, M. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo abierto. Revista de educación*, 1(1), 11-30. Recuperado de <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1679>
- Sánchez Palomino, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575–603. Recuperado de <http://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/80916>
- Santelices, M., Horn, C. y Catalán, X. (2015). *Equidad en la Admisión Universitaria: teorías de acción y resultados*.
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M.J. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 243-261.
- Schollossberg, N., Waters, E. y Goodman, J. (1995). Part 1 What Do We Need To Know? En *Counseling adults in transition. Linking practice with theory* (pp. 1–78).
- Schraad-Tischler, D. y Schiller, C. (2016). *Social Justice in the EU- Index Report 2016. Social Inclusión*

- Monitor Europe*. Bertelsmann Stiftung. Recuperado de <http://aei.pitt.edu/102566/>
- Segovia, N. y Manzi, J. (2017). La validez predictiva del Ranking de notas. El rendimiento académico en los dos primeros años de Universidad. *Cuadernos de Inclusión en Educación Superior*, (1), 46–59.
- Seidman, A. (2005). *College Student Retention: Formula for Student Success*. ACE/Praeger.
- Sepúlveda, M. J. y Manquepillán, M. (2017). *Brechas de género en el Sistema Único de Admisión a la educación superior, Documento de Trabajo N°2*. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18786>
- Serreño, F. y Barrera, E. (2017). El programa de tutorías de pares. Un acompañamiento a la inserción de estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile. *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1575>
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES). (2014). *Retención de primer año en Educación Superior. Programas de pregrado*. Retrieved from https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4624/retencion_eds_up_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES). (2020). *Informe 2020. Duración real y sobreduración de las carreras y/o programas. Generación titulados 2015-2019*. Santiago.
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES). (2021a). Informe 2021. Matrícula en Educación Superior. Retrieved October 4, 2021, from <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/>
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES). (2021b). *Informe 2021. Retención de 1er año de pregrado cohorte 2016-2020*. Retrieved from https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2021/08/Informe_Retencion_SIES_2021.pdf
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7, 114-136.
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1.473-1.486. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Soares, J. (2013). Private paradigm constrains public response to twenty-first century challenges. *Wake Forest Law Review*, 48, 427–443.
- Soto, V., Díaz, C. y Chiang, M. T. (2017). Beca de nivelación académica: resultados de un programa de intervención en estudiantes de origen vulnerables en la Universidad de Concepción. *Educação Em Revista*, (33). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698160071>
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, (1), 64–85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>

- St. John, E., Paulsen, M. y Starkey, J. (1996). The nexus between college choice and persistence. *Research in Higher Education*, 37, 175–220.
- Suárez, C. I. y Gairín, J. (2018). Equidad y Educación Superior. In J. Gairín & G. Palmeros (Eds.), *Políticas y prácticas* (pp. 27–38). Wolters Kluwer.
- Subirats, J., Riba, C., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D., Bottos, P., & Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social: Un análisis de la realidad española y europea*. Fundación “La Caixa.”
- Swail, W. (2004). Value Added: The Costs and Benefits of College Preparatory Programs in the United States. En W. Tierney, Z. Corwin y J. Colyar (Eds.), *Preparing for College. Nine Elements of Effective Outreach* (pp. 173–187). State University of New York Press.
- Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 34, 55–572.
- Tienda, M. y Niu, X. (2006). Flagships, Feeders, and the Texas Top 10% Law: A test of the “Brain Drain” Hypothesis. *The Journal of Higher Education*, 77, 712–739. <https://doi.org/10.1080/00221546.2006.11772312>
- Tinto, V. (1975). Dropout higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *Journal of Higher Education*, 3(6), 687–700. <https://doi.org/10.1080/00221546.1982.11780504>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and Education*. University of Chicago.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. The University of Chicago Press.
- Tochetto, C. y Garcia, A. (2014). Dificuldades na Trajetória Universitária e Rede de Apoio de Calouros e Formandos. *Psico*, 45(2), 187–197.
- Torrado, Mercedes. (2012). *El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: el caso de ciencias experimentales*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/134955>.
- Torrado, M., Rodríguez, M. L., Freixa, M., Dorio, I. y Figuera, P. (2010). Models explicatius i factors associats a l’abandonament universitari. En J. Gairín, P. Figuera, & X. Triadó (Eds.), *L’abandonament dels estudiants a les universitats catalanes* (pp. 11–31). Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Torrents, D. y Fachelli, S. (2015). El efecto del origen social con el paso del tiempo: la inserción laboral de los graduados universitarios españoles durante la democracia. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 331–349. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43070
- Torres, R. y Zenteno, M. E. (2011). El sistema de educación superior. Una mirada a las instituciones y sus características. En M. Jimenez y F. Lagos (Eds.), *Nueva geografía de la Educación Superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus*

principales tendencias (pp. 13–72). Universidad San Sebastián.

- Triadó, X., Figuera, P., Aparicio, P., Rodríguez, M. L., Jaría, N., Torrado, M., ... Domínguez, M. (2010). Estudi de l'abandonament a les universitats públiques catalanes. L'anàlisi de dues cohorts de la base de dades UNEIX. *Revista D Innovació i Recerca En Educació*, 3(2), 16–36.
- Troiano, H., Torrents, D., Sánchez-Gelabert, A. y Daza, L. (2017). Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre la población joven de Catalunya. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 281–303. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56775>
- Troiano, H., Sánchez-Gelabert, A., Torrents, D., Elias, M. y Daza, L. (2019). Estudios sobre trayectorias y transiciones de los estudiantes universitarios. Una perspectiva sociológica. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 31–70). Laertes.
- Universidad de Santiago de Chile (USACH). Vicerrectoría Académica. (2021). Cupo Programa Propedéutico. Obtenido en Noviembre 18, 2021, desde <https://www.vra.usach.cl/cupo-programa-propedeutico>
- Universidad Santiago de Chile. (2019). Programa Propedéutico Usach-UNESCO comenzará su 13a versión propiciando la inclusión de 66 nuevos alumnos. Obtenido Noviembre 18, 2021, desde <https://www.usach.cl/news/programa-propedeutico-usach-unesco-comenzara-su-13a-version-propiciando-la-inclusion-66-nuevos>
- Valenzuela, J., Labarrera, P. y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de la política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 129–145. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/23361>
- Verd, J., López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo, Empiria. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 16, 13-42.
- Vergara, P., De Torres, H., Lizama, C. y Torres, C. (2018). *Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad N°11*. Cuadernos de Investigación: Aseguramiento de la Calidad en educación Superior. Recuperado de www.cnachile.cl/Paginas/cuadernos.aspx
- Viale, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 8(1), 59–75. <https://doi.org/10.19083/ridu.8.366>
- Villagra-Bravo, C. y Valdebenito-Zambrano, V. (2019). Tutoría entre iguales como estrategia para la formación del profesorado. *Revista Internacional de Investigación En Educación*, 12(24), 161–176. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.tief>
- Vivallo, O. (2013). Equidad e igualdad o de la sinonimia a la antonimia política. la función sociopolítica de dominación de los mecanismos de acceso a la educación superior chilena. *Revista ISSES*, (12), 125–138.
- Viveros, M. (2012). Equidad e Inclusión en la educación superior. Algunos aportes a la discusión

desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia.
Obtenido Octubre 15, 2021, desde <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/10294>

Weidman, J. (1989). Undergraduate Socialization: A conceptual Approach. En J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research (Vol. V)*. Agathon Press.

Zurita, F. (2015). El sistema universitario en el Chile contemporáneo. *Educação Em Revista*, 31(2), 329–233. <https://doi.org/10.1590/0102-4698138059>

ANEXOS

1. Informe favorable del comité de bioética de la UB



Oficina de Gestió de la Recerca
Pavelló Rosa (recinte Maternitat) primer pis
Travessera de les Corts, 131-159 93-
4035398
08028 Barcelona

COMISSIÓ DE BIOÈTICA

En Albert Royes i Qui, Secretari de la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona

CERTIFICA

Que analitzada la sol·licitud presentada per la, doctoranda **Daniela Rojas Araya** en el departament, de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Facultat d'Educació i referent a la Tesi intitulada "**La transición a la universidad de estudiantes PACE en la Universidad de Santiago de Chile**", dirigida per la Dra. **Pilar Figuera** i pel Dr. **Juan Llanes**, aquesta Comissió, per acord de data 10 de juliol de 2019, va aprovar informar favorablement des del punt de vista bioètic, la realització de l'esmentada tesi.

I perquè en quedi constància a tots els efectes, signa aquest document, amb el vist i plau del President de la Comissió, a Barcelona, 10 de juliol de 2019.



Universitat de Barcelona

Comissió de Bioètica



UNIVERSITAT DE
BARCELONA
Oficina de Gestió de la Recerca

Vist i Plau
El president de la Comissió de
Bioètica de la Universitat de
Barcelona


Domènec Espriu Climent.

Institutional Review Board (IRB00003099)

2.Consentimiento informado



Programa de Doctorat en Educació i Societat
Facultat d'Educació

Departament Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació
Facultat d'Educació

Passeig de la Vall d'Hebron, 171
Edifici Llevant, 2ª planta
08035 Barcelona

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación “La transición a la universidad de estudiantes PACE en la Universidad de Santiago de Chile”. Tesis doctoral financiada por Becas de Doctorado en el Extranjero- Becas Chile y llevada a cabo por Daniela Rojas Araya. Se enmarca en el Programa de Doctorado “Educación y Sociedad” de la Universidad de Barcelona y está dirigida por Pilar Figuera Gazo y Juan Llanes Ordoñez, investigadores y docentes de la Universidad de Barcelona.

Esta investigación se circunscribe en el área de la educación superior y tiene por finalidad analizar los resultados y las experiencias de transición de los estudiantes que ingresan a la Universidad de Santiago de Chile (USACH) por medio del *Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior* (PACE) con el objeto de profundizar en aquellos factores intervinientes en las diversas trayectorias académicas (abandono/persistencia).

El PACE es una política pública a nivel nacional cuyo objetivo es restituir el derecho a la ES a estudiantes de colegios con los índices de vulnerabilidad más altos del país, garantizándoles cupos en las universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Asimismo, contempla la preparación, el acceso, la nivelación y la permanencia hasta lograr la titulación de los estudiantes. De este modo el estudio de la transición académica de las y los estudiantes que ingresan por esta vía pretende contribuir y aportar elementos de reflexión que permitan, por un lado, mejorar la implementación del PACE USACH, y por otro, servir de orientación para otras universidades.

A partir de lo anterior, se solicita su participación en la cuarta fase cuya finalidad es profundizar en las experiencias de transición de los estudiantes PACE-USACH y en los factores personales e institucionales que intervienen en las trayectorias de persistencia y abandono.

Su participación es altamente beneficiosa y la colaboración implica la participación en una entrevista en profundidad, su registro en audio, etapa de análisis de los datos recogidos y publicación de los mismos. Específicamente, se prevé que las entrevistas duren aproximadamente 60 minutos.

La participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental y es voluntaria. Usted puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento del estudio sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción.

Asimismo, me comprometo a que en esta investigación no aparecerán datos que revelen su identidad. La información obtenida será **confidencial y anónima** y sus datos están protegidos de acuerdo y en concordancia con la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales

y garantía de los derechos digitales (España) y la Ley N°19.628 sobre Protección de la vida privada (Chile).

Por otra parte, los datos y hallazgos de este estudio serán empleados únicamente en esta investigación y una vez finalizada los resultados serán guardados por el investigador responsable. Asimismo, previa y exclusiva aprobación de los participantes, los resultados serán divulgados en revistas científicas nacionales y/o internacionales, así como en seminarios y congresos científicos. Me comprometo a no utilizar los datos personales obtenidos en otros estudios diferentes y fuera del contexto de trabajo de esta tesis doctoral.

Es importante señalar que la participación en este estudio no contempla ningún tipo de compensación económica o beneficio.

Finalmente, queremos agradecer su colaboración en este estudio no sólo por la importancia de su participación, sino también por la confianza que ha depositado en nosotros. Si tiene dudas o consultas respecto de la participación en la investigación puede contactar con Dra. Pilar Figuera Gazo al correo pfiguera@ub.edu, Dr. Juan Llanes Ordoñez, al correo juanllanes@ub.edu y/o la doctoranda responsable de este estudio Daniela Rojas Araya, al fono: +34 656236842 y correo electrónico: danielarojas85@gmail.com.

Por último, por intermedio de este documento declaro que:

- He leído la información que se me ha entregado sobre el proyecto.
- He podido hacer preguntas sobre el estudio.
- He recibido suficiente información sobre el estudio.
- Comprendo que puedo retirarme del estudio:
 - 1° Cuando quiera
 - 2° Sin tener que dar explicaciones

Firmo libre y voluntariamente este documento para participar en el estudio y doy mi consentimiento para que las sesiones de entrevistas sean registradas en formato audio como material de trabajo, pudiendo ser utilizado y divulgado, únicamente, con finalidades científicas y de investigación.

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____

Cédula de identidad: _____

_____, a _____ de _____ de 2019