

Caracterización de primera generación de estudiantes PACE que ingresan a la Universidad de Talca¹

Iván Baeza Barra (*ibaeza@utalca.cl*) | Profesor de Español de la Universidad de Concepción, Magíster en Literaturas Hispánicas de la Universidad de Concepción. Doctor (c) en Literatura de la Universidad de Chile.

Nataly Gutiérrez López (*nagutierrez@utalca.cl*) | Profesora de Matemática y Computación, Universidad Católica del Maule. Magíster en Didáctica de la Matemática, Universidad Católica del Maule.

Fabián Araneda Baltierra (*faraneda@utalca.cl*) | Ingeniero Civil Informático de la Universidad de Concepción, Magíster en Comunicación Estratégica y Negocios de la Universidad del Desarrollo.

Marcelo Sepúlveda Albornoz (*marcelosepulveda@utalca.cl*) | Profesor de Matemática y Computación, Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule.

.....

RESUMEN

En Chile, desde la creación de la Cátedra UNESCO sobre la Inclusión en la Educación Superior Universitaria con sede en la Universidad de Santiago (2009), se han instaurado distintas políticas que inspiran un trabajo inclusivo desde los diversos agentes educativos. A partir del 2015, la Universidad de Talca se hace partícipe del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), que surge el 2014 dentro del plan de gobierno de Michelle Bachelet, cuyo objetivo se centra en ofrecer una vía alternativa de ingreso a la universidad a aquellos estudiantes con mérito académico. En este escenario, en el 2017 ingresa la primera cohorte de estudiantes acompañados por el PACE de la Universidad de Talca, que corresponde a 89 discentes. El objetivo del estudio es caracterizar las condiciones académicas de entrada año 2017 y el desempeño durante el primer año de estudios de estudiantes que provienen de liceos PACE e ingresaron mediante Vía de Acceso Especial (VAE) a la Universidad de Talca. El estudio de tipo descriptivo, que se basa en los resultados recogidos desde el DEMRE, desde el Departamento de Admisión de la Universidad de Talca y del registro de seguimiento realizado por el equipo de Acompañamiento en la Educación Superior (AES), permitirá establecer los lineamientos primarios para el trabajo de los distintos agentes que participan en el trabajo con los alumnos en las distintas etapas del proceso educativo.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, PACE, Universidad de Talca, educación superior.

¹ Trabajo publicado en honor y a la memoria de Pablo Álvarez (Co-autor), Carlos Morán (Co-autor) y Bárbara Chaparro, tres docentes miembros del PACE UTALCA quienes durante el mes de junio nos dejaron de manera trágica mientras cumplían con sus deberes profesionales.

INTRODUCCIÓN

En la última década se han realizado cambios en la esfera pública, gubernamental, económica y educativa por condiciones multifactoriales que cuestionan la legitimidad de la clase política, su gestión del tiempo, de los recursos y de las condiciones de vida de los chilenos. En este plano, desde la Revolución Pingüina (2006, 2011)⁴ la educación se ha puesto en tela de juicio y ha exhibido los ambientes de desigualdad existente. Esto ha llevado a que el estado legisle para establecer condiciones necesarias que certifiquen calidad y equidad en la educación.

En el ámbito de la calidad, la educación superior requiere fortalecer los estándares de acreditación³ de sus carreras y programas de estudio a través de una fiscalización mayor, lo que ha llevado, como caso extremo, al cierre de instituciones⁴. En el caso de la educación secundaria, se ha avanzado desde la escolaridad obligatoria hacia la actualización de metodologías de enseñanza-aprendizaje: Metodología Basada en Proyectos, Metodología Basada en Problemas, Metodología de Aula Invertida, etc., en favor del desarrollo de competencias que ayuden a los y las estudiantes a desenvolverse efectivamente en el plano escolar, universitario, social y/o laboral. A su vez, se han modificado las políticas para el profesorado en torno al esta-

blecimiento de una Carrera Docente (2016)⁵ que valora el ejercicio de estos profesionales a través de modificaciones contractuales y mayor acompañamiento durante los primeros años de trabajo. De cierta manera, la Ley 20.903 pretende asegurar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje⁶ que se dictan en los establecimientos municipalizados y particular subvencionados a través de fiscalizaciones de desempeño de aquellos docentes insertos en el sistema escolar.

En el plano de la equidad, los programas de gobierno de los distintos sectores políticos han desarrollado iniciativas que apunten a subsanar la brecha existente entre establecimientos particulares y aquellos con administración municipal o compartida, con respecto a estándares de pruebas estandarizadas (SIMCE, PSU, PISA), a acceso a la educación terciaria y a las aspiraciones vocacionales y laborales. Así lo resaltan las declaraciones realizadas por la ONU: el que el país debe “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015, p. 16)⁷, para poder “asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos” (ONU, 2015, p. 19). De ahí cobran real importancia la Ley Subvención Escolar Preferencial,

2 Los fenómenos de representatividad política y el tratamiento de ésta en la educación han sido ampliamente discutidos por la academia y la crítica social. Algunos estudios al respecto: Atria, 2012; Monsálvez, 2011; Figueroa, 2012.

3 El proceso de acreditación empieza a desarrollarse en 1999, año en que “se sientan las bases del sistema de acreditación de educación superior en Chile, a partir de la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP), instituciones que posteriormente se fusionan conformando la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)” (Cancino y Schmal, 2014, p.1).

4 Un caso contemporáneo es el cierre de la Universidad del Mar en Valparaíso que, luego del proceso iniciado el 2010 por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), se cerrará el 2018.

6 Durante el 2017 se plantearon las Nuevas Propuestas Curriculares donde se propone la implementación de un Modelo Basado en Proyecto (ABP según sus siglas en inglés) que modificaría completamente la estructura de 3 y 4 medio.

7 Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). Nueva Agenda de Desarrollo Sostenible.

los Programas Propedéuticos, los Liceos Bicentenarios, el PACE, la Beca de Excelencia Académica (BEA) y el Ranking 850 (Faúndez *et al*, 2017; Gil y Del Canto, 2012; Román, 2013), solo por nombrar algunos, que aspiran a mejorar las condiciones de equidad e inclusión educativa.

Particularmente, el PACE surge ante la necesidad de entregar alternativas de ingreso a la educación superior a estudiantes pertenecientes a sectores desfavorecidos de la sociedad. Sus primeros antecedentes se pueden “encontrar en 1970 y que tienen continuidad durante los últimos 25 años a través de la bonificación en el puntaje en la Prueba de Aptitud Académica a los estudiantes que se encontraban en el 15% de mejor desempeño en sus establecimientos (1992 a 2004)” (Castro, Frites y Vargas, 2016, p. 2); y, también, en el programa propedéutico (2007) de la Universidad de Santiago, que permite el ingreso a la universidad a estudiantes de alto rendimiento académico y pertenecientes a colegios vulnerados, sin considerar los puntajes PSU.

En este marco, el PACE se propone el 2014 como una medida gubernamental que intente replicar y escalar un modelo eficiente de inclusión educativa. Desde el 2015, el PACE de la Universidad de Talca ha realizado un acompañamiento a estudiantes de tercer y cuarto año de enseñanza media de 14 establecimien-

tos municipales distribuidos en algunas comunas⁹ de la Región del Maule. Estos liceos que, en su mayoría corresponden a instituciones Técnicas Profesionales y Polivalentes rurales, pertenecen a ambientes altamente vulnerados¹⁰.

El objetivo de la iniciativa, correspondiente a la tercera propuesta presidencial dentro de los 100 primeros días del gobierno de Michelle Bachelet (2013), fue fortalecer el plan de inclusión educativa al considerar que “todos los talentos (académicos, técnicos, pedagógicos, artísticos, científicos, etc., están democráticamente distribuidos en toda la población, entre ricos y pobres, en todas las etnias y en todas las culturas” (PACE, 2015, p. 10; Kri et al, 2014).

Bajo este contexto, la Universidad de Talca matriculó el 2017 a la primera generación de 89 estudiantes que recibieron acompañamiento por parte de alguno de los programas universitarios y gubernamentales de acceso inclusivo.

El objetivo del estudio fue Caracterizar las condiciones académicas de entrada año 2017 y el desempeño durante el primer año de estudios de estudiantes que provienen de liceos PACE e ingresaron mediante Vía de Acceso Especial (VAE) a la Universidad de Talca.

9 A partir del 2017 se incorporaron al programa dos liceos: Arturo Alessandri Palma de Longaví y Pablo Neruda de Parral. Las comunas que acompaña el PACE, pertenecientes a la zona suroeste, son: Cauquenes (Liceo Politécnico Pedro Aguirre Cerda), Constitución (Liceo Técnico Profesional de Putú), Chanco (Liceo Federico Albert Faupp), Colbún (Liceo Capitán Ignacio Carretera Pinto), Curepto (Liceo Edmundo Correa Rojas), Hualañé (Liceo Hualañé), Linares (Liceo Técnico Profesional Diego Portales), Longaví (Liceo Laura Urrutia Benavente, Jorge Alessandri) Parral (Liceo Pablo Neruda, Liceo Federico Heise Marti), Pelluhue (Liceo Pelluhue), Retiro (Liceo Robinson Cabrera Beltrán), San Clemente (Liceo San Clemente Entre Ríos), Villa Alegre (Liceo Francisco Antonio Encina Armanet) y Yerbas Buenas (Liceo Juan Gómez Milla).

10 Los establecimientos PACE de la Universidad de Talca son acreedores de los beneficios otorgados por la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP), la que enfatiza el trabajo con alumnos de ambientes altamente vulnerados. Se definen como estudiantes “prioritarios” y “preferentes”. Los primeros se establecen a través de los criterios descritos en artículo 2, a, b, c y d, del párrafo 1 “Subvención Preferencial” de la ley antes señalada. Los preferentes se definen en el artículo 2°bis y corresponden a “aquellos estudiantes que no tengan calidad de alumno prioritario y cuyas familias pertenezcan al 80% más vulnerable del total nacional, según el instrumento de caracterización social vigente” (p.2).

MARCO CONCEPTUAL

El análisis y discusión de las condiciones académicas de entrada y de desempeño se basaron en los trabajos que analizan las vías de acceso oficiales de ingreso a la universidad en aras de las políticas nacionales de inclusión educativa (Castro, Frites y Vargas, 2016; Faúndez et al, 2017; Gil y Del Canto, 2012; Gil, 2017; Kri et al, 2014; OCDE, 2015; ONU, 2015; Román, 2013). A su vez, se revisaron los factores asociados socioeconómicos, socio-culturales y de sexo que interfieren tanto en el acceso a la educación terciaria como en la disminución de los índices de deserción escolar (Castillo y Cabezas, 2010; Díaz, 2008; González-Sanzana, 2018; Núñez y Segall, 2001; Sanhueza, Goñi y Gallardo, 2017; Segovia y Manzi, 2017; Vásquez, Olga & Geeregat, Orietta, 2009).

Comprender la educación como un proceso constante de cambio, en el que los distintos agentes involucrados deben ir adaptando sus prácticas a las exigencias de las sociedades contemporáneas, supone la necesidad de analizar en detalle las políticas educativas con el fin de establecer parámetros que respondan a las necesidades de inclusión, equidad y calidad.

Desde la década de 1990¹¹, existe una clara tendencia en aumento, tanto del interés como de la matrí-

cula en educación terciaria de jóvenes pertenecientes a sectores más pobres de la población. Este hecho ha potenciado el cuestionamiento de los modelos de acceso a la educación superior, como de la calidad de la enseñanza que existe en los establecimientos municipalizados, subvencionados y privados. Para solventar la brecha existente, el gobierno y las universidades han propuesto nuevos criterios de selección y programas que identifiquen talentos académicos, medidas que cuestionan la predictibilidad de la Prueba de Selección Universitaria (PSU)¹² (Segovia y Manzi, 2017).

El Ranking de Notas responde a la búsqueda de nuevos criterios de selección. El Ranking se implementó en el Proceso de Admisión 2013, por acuerdo del Consejo de Rectores (Sesión Extraordinaria N°1 del 14 junio de 2012, Acuerdo N° 24/2012). Este factor de selección, que se sumó a Notas de Enseñanza Media (NEM)¹³ y PSU, reconoce el esfuerzo de los y las estudiantes durante su trayectoria escolar y beneficia a quienes presentan un buen desempeño académico en su contexto. Tiene un doble propósito: por un lado, ayuda a seleccionar para la educación universitaria a los estudiantes con mejor rendimiento académico en sus contextos y, por otro, favorece la equidad en el acceso al sistema universitario.

11 "A partir de los años noventa en todos los segmentos sociales, llegando casi a triplicarse para el caso de los dos quintiles más pobres de la población (de un 4% de probabilidades el año 1990 a un 13,7% para el año 2006 en el caso del quintil más pobre)" (Castillo y Cabezas, 2010: p.45).

12 La PSU es una prueba estandarizada cuyo objetivo es la selección de postulantes para la continuación de estudios universitarios. La batería de preguntas surge como un instrumento que sustituye la Prueba de Aptitud Académica (P.A.A.), implementada desde 1967 hasta el 2002, y fue desarrollada por el DEMRE para el proceso de selección universitaria del 2004. Su objetivo se basa en medir los Objetivos Fundamentales (OF) y los Conocimientos Mínimos Obligatorios de los Planes y Programas de estudios que un estudiante de enseñanza media debe aprender antes del ingreso a la educación superior, garantizando que él o la alumna tenga las competencias académicas necesarias para desempeñarse académica y profesionalmente. La prueba tiene una modalidad de selección múltiple y está conformada por 2 pruebas obligatorias (Matemática y Lenguaje y Comunicación), 2 electivas (Ciencias e Historia, Geografía y Ciencias Sociales). La prueba electiva de Ciencias consta de un módulo común, donde se evalúan los conocimientos de las asignaturas de Química, Biología y Física de 1° y 2° NM; y el módulo electivo que evalúa los conocimientos de 3° y 4° NM de una de las tres ciencias.

13 Corresponde al promedio de las NEM y su transformación de acuerdo a la escala dada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE).

Este ajuste al Ranking de Notas permite evaluar de manera más precisa el desempeño del estudiante en su contexto educativo, generando una predicción efectiva al éxito académico del estudiante durante la educación superior (Gil, Paredes y Sánchez, 2013; Gil, 2017).

Por otra parte, el ingreso a la educación superior en las últimas tres décadas ha estado marcado por un aumento significativo de segmentos de la población desfavorecidos económicamente (Castillo y Cabezas, 2010; González-Sanzana, 2018). Este hecho, por tanto, ha exigido incrementar la oferta académica del sector terciario (universidades e institutos profesionales) y deconstruir los roles asociados por tradición a sexo y clase. En efecto, existen investigaciones que abordan las implicancias de la variable sexo tanto en la elección de carreras como en su orientación vocacional para establecer un proyecto de vida centrado en la educación terciaria. Preferentemente, se vincula con el anhelo de movilidad social de los padres:

En los estratos socioeconómicos bajo y medio se detecta una clara intención de parte de los padres de generar cambios en la posición socioeconómica de hijos e hijas con relación a su propia situación social. El cambio se orienta hacia el progreso económico y se fundamenta, si bien no explícitamente, en una actitud crítica hacia la condición secundaria que ocupan las mujeres en nuestra sociedad. Los padres buscan que sus hijos 'sean alguien', independientemente de su sexo. Y en este aspecto, ha perdido fuerza en los padres la idea de que la educación debe ser prioritaria para los hijos hombres (Núñez y Segall, 2001, p.229).

Los cambios que implican los estudios universitarios, la imagen social proyectada, la remuneración y la aspiración a mejores oportunidades de acuerdo a su capacidad laboral y crediticia, traen consigo la ansiedad de ser parte de esta comunidad sin haber estudiado críticamente las consecuencias de su elección

vocacional. De ahí que junto a la oferta de acceso a la educación superior hayan aumentado los niveles de deserción escolar, sobre todo en el primer año de ingreso. Es posible establecer una conexión con un factor socioeconómico en el aumento de la población que deserta, donde los estudiantes de establecimientos municipalizados presentan una prevalencia (Díaz, 2008). La deserción del sistema escolar trae consigo consecuencias sociales, emocionales y económicas en los estudiantes, producto de la sensación de "estar perdido" al no establecer relaciones de pertenencia y permanencia con las distintas esferas de la institución. La literatura al respecto señala que las variables asociadas a la deserción son individuales, académicas, institucionales y socioeconómicas y que, desde el modelo conceptual de deserción, esta condición se basa en las distintas influencias que interfieren en la motivación del estudiante (intra, inter y extra personales) (Díaz, 2008).

METODOLOGÍA

El estudio es de carácter descriptivo y está basado en fuentes secundarias, tiene por objetivo caracterizar las condiciones académicas de entrada y de desempeño, durante el primer año lectivo 2017, de estudiantes que provienen de liceos PACE e ingresaron mediante Vía de Acceso Especial (VAE) a la Universidad de Talca.

De acuerdo al Informe de Progresión (2017), realizado por la Vicerrectoría de Pregrado de la Universidad de Talca, la cohorte de matriculados provenientes de liceos PACE corresponde a 89 estudiantes. Estos fueron alumnos(as) con talento académico que pertenecían al 15% de mejor rendimiento de los establecimientos o bien obtuvieron sobre 705 puntos de ranking. De ellos, 66 recibieron acompañamiento por el PACE de la Universidad de Talca y los 23 alumnos restantes participaron con el PACE de otras universidades del país.

La población objeto del estudio está constituida por los estudiantes de aquellos programas ligados a la Universidad de Talca que otorguen un acceso especial a la educación terciaria: Alumnos Talentosos, BEA, VINCULARSE y PACE .

ALUMNOS TALENTOSOS

La Universidad de Talca otorga cupos de acceso especial a estudiantes talentosos en las áreas de música, deporte y ciencias que postulen a la universidad como primera opción. Sin embargo, en la cohorte 2017 no hubo matriculados por esta vía.

BEA

Corresponde a un beneficio del Ministerio de Educación, cuyo objetivo es premiar a los egresados que estén en el 10% de los mejores promedios de la promoción del año de establecimientos municipales, particular subvencionados, o de administración delegada, con una beca de excelencia en rendimiento académico que financia parte o la totalidad del arancel anual (Universidad de Talca, 2018).

VINCULARSE

Es una iniciativa exclusiva de la Universidad de Talca en la que ofrece un Sistema de Admisión Especial a Primer Año para las carreras que se imparten en los Campus Talca, Curicó y Linares. El objetivo de este programa es ofrecer un cupo a los estudiantes de mejor rendimiento académico de los establecimientos educacionales, independiente de su condición socioeconómica. Con esta medida se persigue retener a los talentos locales para el desarrollo regional del Maule de las 47 instituciones adscritas.

PACE

El PACE es una iniciativa gubernamental que surge el 2014 como respuesta al problema de equidad y calidad que desde décadas aqueja a la educación chilena. Propone un trabajo de acompañamiento a lo largo de 3 años de los estudiantes, correspondientes a 3^o y 4^o NM, y al primer año de ingreso a la educación superior. Se enfoca preferentemente en el desarrollo de habilidades de orden cognitivo y psicoeducativo de los estudiantes, fomentando el desarrollo de habilidades académicas y de exploración vocacional que les permitan desarrollar su proyecto de vida. Las universidades y CFT adscritas al programa ofrecen cupos a estudiantes con talento académico que pertenezcan al 15% de mejor rendimiento o que obtengan 705 puntos ranking, que hayan cursado 3^o y 4^o NM en un liceo PACE, que hayan participado activamente en las actividades propuestas por el programa y rendido las pruebas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias o Historia de PSU.

BECA BICENTENARIO Y GRATUIDAD

Los estudiantes beneficiarios por gratuidad serán aquellos matriculados y que se encuentren dentro del 50% de los hogares con menor ingreso según el Registro Social de Hogar. Así también, aquellos beneficiarios por la Beca Bicentenario deben pertenecer a los siete primeros deciles, cuyas familias no superen los \$250.663 per cápita.

RESULTADOS

De acuerdo al Informe de Progresión (2017), realizado por la Vicerrectoría de Pregrado de la Universidad de Talca, la matrícula VAE fue de 89 estudiantes, distribuidos en 50 mujeres (56,2%) y 39 hombres (43,8%). El Gráfico N° 1 presenta la distribución de áreas de in-

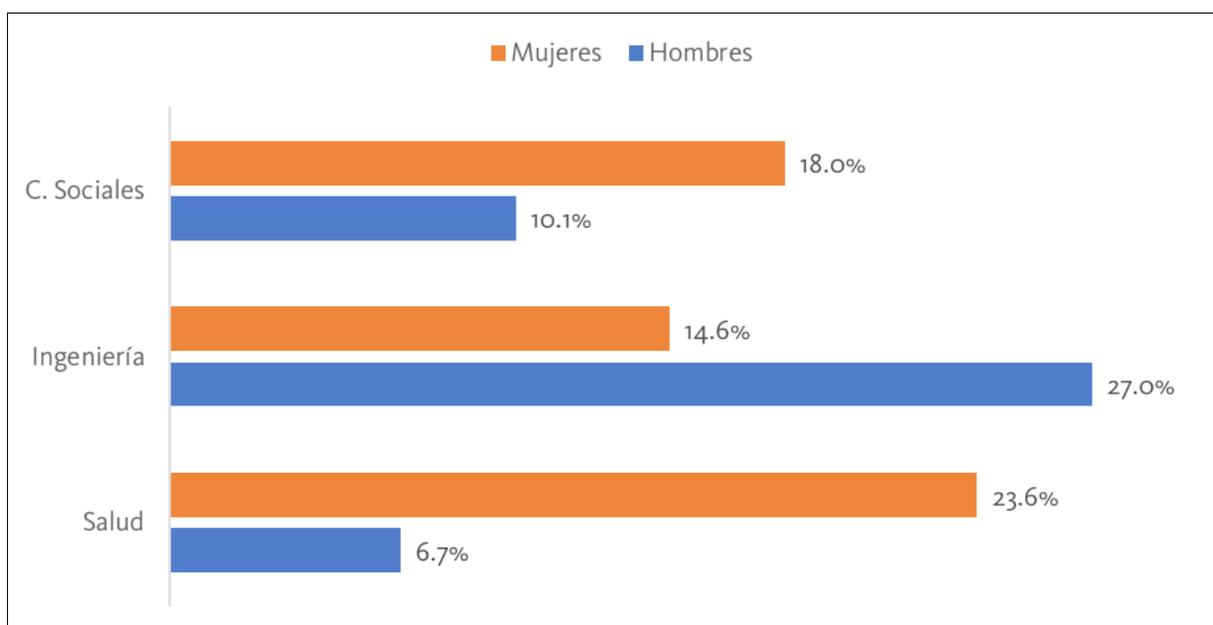
terés de los estudiantes matriculados de acuerdo a la variable sexo.

Ésta se dividió en: Salud¹⁴, Ingeniería¹⁵ y Ciencias Sociales¹⁶. En el caso de las mujeres, estas prefieren carreras de la Salud (23,6%) y de Ciencias Sociales (18%),

en el caso de los hombres sus preferencias alcanzan un 6,7% y 10,1%, respectivamente. Los varones presentan inclinación hacia carreras del área de Ingeniería (27%) por sobre el 14,6% de las mujeres.

Gráfico N° 1. Distribución áreas de interés v/s sexo.

Fuente: elaboración propia.



14 Las carreras VAE del área de la salud son: Enfermería, Fonoaudiología, Medicina, Nutrición y Dietética, Odontología, Kinesiólogía, Psicología y Tecnología Médica.

15 Las carreras VAE del área de ingeniería son: Ingeniería Comercial, Ingeniería en Informática Empresarial, Ingeniería Civil de Minas, Ingeniería Civil en Computación, Ingeniería Civil en Obras Civiles, Ingeniería Civil Eléctrica, Ingeniería Civil Industrial, Ingeniería Civil Mecatrónica e Ingeniería Civil Mecánica.

16 Las carreras VAE del área de Ciencias Sociales son: Diseño, Agronomía, Arquitectura, Auditoría e Ingeniería en Control de Gestión y Derecho.

En la Tabla N°1 se muestra la distribución de los puntajes de los estudiantes matriculados VAE en la Universi-

dad de Talca en relación a los resultados obtenidos en el Ranking Académico y la PSU.

Tabla N°1. Puntajes de ingreso de estudiantes vía admisión especial a Universidad de Talca.

Fuente: elaboración propia.

	N	RANKING				PSU			
		Media	Min	Max	Desv. Típ	Media	Min	Max	Desv. Típ
BEA	2	664,5	656	673	60,4	576,7	562	591	83,8
PSU	31	777,1	653	850	57,9	563,8	504	703	75
PACE	54	774,6	601	850	61,3	444,8	278	626	80,4
VINCULARSE	2	789,5	772	807	59,5	530,5	522	538	90,8

De los 89 estudiantes matriculados, 54 (61%) ingresaron vía PACE, 2 (2%) por BEA, 31 (35%) vía PSU y 2 (2%) a través de Vincularse. Con respecto al puntaje de Ranking, los estudiantes BEA obtuvieron la media más baja (664,5 puntos), con una desviación típica de 60,4. A su vez, no se evidencian diferencias estadísticamente significativas ($F=2.267$; $p=0.086$), entre los estudiantes que ingresaron vía PSU (777,1), PACE (774,6) y VINCULARSE (789,5), cuyas desviaciones típicas fueron 57,9, 61,3 y 59,5 puntos, respectivamente.

En el caso de los resultados PSU, los estudiantes que obtuvieron un menor puntaje promedio fueron los que ingresaron vía PACE, con una media de 444,8 y una desviación típica de 80,4 puntos. Los otros grupos de

ingreso muestran diferencias que no son estadísticamente significativas ($F=0.539$; $p=0.594$), donde los estudiantes BEA obtuvieron 576,7 puntos, PSU 563,8 puntos y VINCULARSE 530,6 puntos, con una desviación típica de 83,8, 80,4 y 90,8 puntos, respectivamente.

Los valores atípicos del extremo inferior en las categorías de Ranking y PSU corresponden a estudiantes de ingreso vía PACE con 601 y 278 puntos respectivamente. Caso contrario, aquellos que poseen los valores atípicos del extremo superior en el Ranking, pertenecen al grupo de PSU y PACE con 850 puntos; y en los resultados PSU, la máxima fue de 703 puntos perteneciente al conjunto de estudiantes PSU.

Tabla N°2. Medio de financiamiento v/s VAE.

Fuente: elaboración propia.

	GRATUIDAD	%	B. BICENTENARIO	%	TOTAL
BEA	2	2,2%	0	0%	2
PSU	29	32,6%	2	2,2%	29
PACE	52	58,4%	2	2,2%	54
VINCULARSE	2	2,2%	0	0%	2
TOTAL	85	95,6%	4	4,4%	89

La Tabla N°2 presenta la relación existente entre los medios de financiamiento y la vía de acceso de los estudiantes matriculados.

De la Tabla N° 2 se desprende que la totalidad de los estudiantes matriculados por VAE recibieron financiamiento estatal y pertenecen a los siete deciles inferiores de ingreso económico.

En la Tabla N° 3 se presentan los datos obtenidos a través del monitoreo realizado por AES con respecto a la continuidad de estudios y los principales motivos de deserción de los estudiantes. se distribuyeron en los criterios “Motivos de deserción”, “Estado de alumno regular” y “Tasa de aprobación de módulos”.

Tabla N° 3. Monitoreo de estudiantes matriculados.

Fuente: elaboración propia.

	BEA	PACE	PSU	VINCULARSE	Total	
Motivos de deserción	Rendimiento	0	2	0	0	2
	Vocación	1	13	5	0	19
	Problemas personales	0	4	0	0	4
Total		1	19	5	0	25
Estado Alumno regular	Regular	1	36	26	1	64
	Retirados	1	17	5	1	24
	Postergación	0	1	0	0	1
Total		2	54	31	2	89
Tasa de aprobación de módulos	50%	0	5	1	0	6
	51% al 90%	0	12	10	1	23
	91% al 100%	1	17	16	1	35
Total		1	34	27	2	64

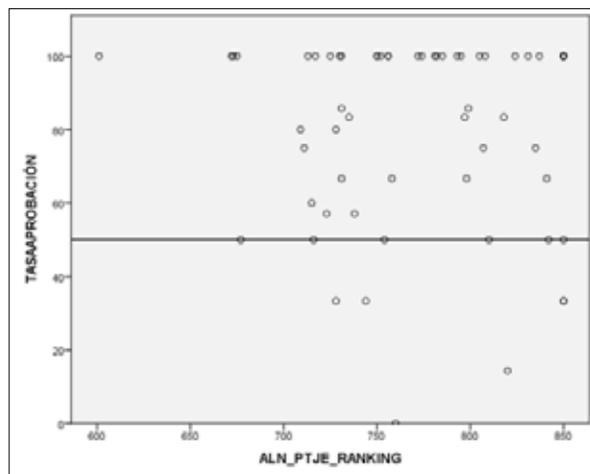
De los 25 estudiantes que desertaron durante el 2017, el 76% de ellos (19) señaló que su causal fue “Vocacional” y correspondían a 1 (4%) de BEA, 13 (52%) del PACE y 5 (20%) de ingreso vía PSU. Las otras causales de deserción incluyen solamente a estudiantes que ingresaron vía PACE, donde un 16% (4) afirmó tratarse de “Problemas Personales” y un 8% (2) responde que no continuó sus estudios por “Rendimiento”.

Los estudiantes que mantuvieron su calidad de

“Regular” al finalizar el año académico fueron 64, correspondiente al 71,9% del total. Estos se distribuyeron de acuerdo a su origen de matrícula: 1 por BEA, 36 por PACE, 26 por PSU y 1 por VINCULARSE. Por el contrario, de los 25 estudiantes que no continuaron en calidad de alumno regular, 24 (27%) de ellos está en la categoría de “Retirados” (1 vía BEA, 17 vía PACE, 5 vía PSU y 1 vía VINCULARSE) y 1 estudiante PACE en calidad de “Postergación” de estudios.

Gráfico N°4. Ranking v/s tasa de aprobación

Fuente: elaboración propia.



La gráfica muestra que los estudiantes con tasa de aprobación superior al 50%, obtuvieron un puntaje un Ranking dentro del rango de los 700 y 850 puntos. Por lo tanto, a mayor Ranking aumentan las probabilidades de aprobación. A su vez, aquellos estudiantes con tasa de aprobación inferior al 40%, que corresponden a una minoría dentro del grupo analizado, también se encuentran dentro del intervalo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

De los resultados obtenidos, que apuntan a construir una caracterización de la generación de matriculados VAE en la Universidad de Talca 2017, se puede concluir que:

Existe una clara mayoría en la matrícula femenina en los cupos VAE en la universidad (56%) que se inclinan hacia carreras de las Áreas de la Salud (23,6%) y de las Ciencias Sociales (18%). El área de las Ingenierías tiene una primacía de estudiantes matriculados varones (27%), condiciones que permiten reafirmar el supuesto de género según el cual los hombres tendrían inclinaciones matemáticas y las mujeres inclinaciones por la biología y las humanidades.

Los estudiantes que ingresan por VAE a la casa de estudios pertenecen a ambientes altamente vulnerados y cuyo ingreso per cápita es igual o inferior al séptimo decil, motivo por el cual, el 96 % de ellos tiene gratuidad y el 4% la Beca Bicentenario.

Sin el ingreso especial, muchos de los estudiantes no podrían haber iniciado estudios universitarios, considerando que la media de puntajes PSU fue 491,74 con una desviación típica de 80,932 puntos. En el caso puntual de la Universidad de Talca, esta estipula para su postulación vía regular un puntaje ponderado de 500 puntos entre Lenguaje y Matemáticas; salvo en el Campus Santiago-Santa Elena que aplica un corte de 550 puntos entre ambas disciplinas.

Sin embargo, estos alumnos se caracterizan por pertenecer a la población con mejor rendimiento de sus establecimientos y de haber obtenido un puntaje de Ranking promedio de 773,38 con una desviación típica de 61,610 puntos; lo que, pese a tener bajos puntajes en la PSU, permite proyectar un comportamiento académico favorable (Segovia y Manzi, 2017).

De ahí que de los 89 estudiantes que ingresaron por estas vías especiales (PACE, BEA, VINCULARSE), exista una tendencia hacia el éxito académico (71,9%), hecho que cuestionaría la predictibilidad del medio formal de ingreso a la universidad (PSU). Por ello, solo el 2% de los ingresos no continuaron sus estudios por rendimiento académico.

Con respecto a la deserción, es necesario fortalecer el trabajo de orientación vocacional, dado que 19 de los 24 estudiantes que no continuaron sus estudios acusan a problemas Vocacionales.

Otro factor crítico que aumenta la deserción es la distancia entre el lugar de residencia y el lugar de estudios. Existe una ligera tendencia que vincula favorablemente la retención estudiantil con que el estudiante resida en el mismo lugar de la casa estudios. Esto se explica porque disminuyen los tiempos de traslado hacia sus hogares, permite utilizar las dependencias universitarias más tiempo y desarrollar un sentido de pertenencia mayor ante la posibilidad de participar en

las actividades de la carrera o de la universidad (Sanhueza, Goñi y Gallardo, 2017).

Este estudio será un antecedente a estudios longitudinales que permitan analizar el ingreso de estudiantes matriculados el 2018 y siguientes cohortes a la Universidad de Talca.

A su vez, sería conveniente realizar investigaciones comparativas entre las universidades que ofrecen cupos PACE en la región con el fin de poder entender las posibles razones de preferencias de los estudiantes a la hora de elegir una casa de estudios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atria, F. (2012). *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago de Chile: Catalonia –Ciper.
- Bachelet, M. (2013). *50 Compromisos para los primeros 100 días de Gobierno*. Santiago de Chile: Campaña presidencial de Michelle Bachelet.
- Cancino, V. y Schmal, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 41-60. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-07052014000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Castillo, J. y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la educación*, 32, 44-76.
- Castro, J., Frites, C. y Vargas, P. (2016). El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Notas acerca del diseño e implementación desde la Universidad de Santiago. *Estudios de caso (Universidad de Chile)*, 135, 1-12.
- Cátedra UNESCO de Inclusión a la Educación Superior Universitaria (2017). *Voces e Historias de Equidad*. Santiago: Eds. MINEDUC.
- DEMRE. (2018). Puntaje Ranking. [online] Recuperado de <http://www.psu.demre.cl/proceso-admision/factores-seleccion/puntaje-ranking>.
- DEMRE. (2018). Características generales de la PSU. Recuperado de <http://www.psu.demre.cl/la-prueba/que-es-la-psu/caracteristicas-psu>
- Díaz C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86. <https://dx.doi.org/10.4067/So718-07052008000200004>

- Figuerola, F. (2012). *Llegamos para quedarnos. Crónicas de la revuelta estudiantil*. Santiago de Chile: LOM.
- Faúndez, R. et al. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. En *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-11.
- Gil, F. (2017). Ver, Juzgar y Actuar, el Caso del puntaje ranking de notas. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos. Recuperado de https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20171219/asocfile/20171219153037/comentarios_fgil.pdf
- Gil, F., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). El ranking de las notas: inclusión con excelencia. *Temas de la agenda pública*, 60(3), 3-19.
- Gil, F. y Del Canto, C. (2012). The Case of the Propedéutico Program at Universidad de Santiago de Chile (USACH). *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 65-83.
- González, Á. (2018). *Transición con equidad hacia universidades selectivas: El caso de las Vías de Acceso Inclusivo en la Universidad de Santiago*. Santiago de Chile: Ediciones USACH.
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. Santiago de Chile, Ministerio de Educación. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo_-Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf
- Kri, F. et al. (2014). Ranking de notas como predictor del éxito en educación superior. Informe Final, Universidad de Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2008). *Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>
- Ministerio de Educación (2017). *Propuesta curricular para 3° y 4° medio*. Santiago de Chile. Recuperado de http://basesdelfuturo.educarchile.cl/wp-content/uploads/2017/03/Propuesta_Curricular-Consulta-P%C3%ABlica.pdf
- Monsálvez, D. (2011). Chile reciente. Crisis de representatividad y legitimidad: un análisis gramsciano, En *Derecho y humanidades*, 20, 279-293.
- Núñez, Lorena y Segall, Marcela. (2001). Relaciones de género y proyectos de vida en la infancia y adolescencia chilenas. *Proposiciones*, 32, 225-242.
- OCDE. (2015). *PISA 2015: Resultados Claves*. Paris: OECD Publishing.

- Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior [PACE] (2015). *Fundamentos del PACE*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Román, Carola. (2013). Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 263-278.
- Sanhueza, M., Goñi, F. y Gallardo, G. (2017). Actividades institucionales de bienvenida: favorecer la transición colegio universidad promoviendo el sentido de pertenencia. *Cuadernos de inclusión*, 1, 31-45.
- 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*, 1, 46-59.
- Vásquez, O. y Geeregat, O. 2009. Saber: ¿inclusivo o excluyente?. *Perspectivas Educativas*, 9, 219-224.
- Universidad de Chile. (02 de 08 de 2018). UNIVERSIDAD DE CHILE. Recuperado de DEMRE: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/demre/presentacion/110237/historia-del-examen-de-admision>
- Universidad de Talca. (2017). Informe de progresión matrícula 2017.
- Universidad de Talca. (02 de 08 de 2018). Universidad de Talca. Recuperado de: <http://admision.otalca.cl/ingreso.html>