

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 deserción¹

Betty Abaroa Godoy (*babaroa@ucn.cl*) | Doctora en Ciencias de la Educación.

Daniela Álvarez Antonelli (*daniela.alvarez@ucn.cl*) | Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional.

Carolina Fuentes Vega (*cfuentes@ucn.cl*) | Magíster en Recursos Humanos.

Carlos Barahona Jorquera (*carlosbarahonajorquera@gmail.com*) | Magíster en Ciencias Sociales, mención estudios de la sociedad civil (en curso).

RESUMEN

El presente artículo busca, por un lado, caracterizar el contexto del cual provienen las y los estudiantes ingresados y acompañados los años 2016 y 2017 por el Programa PACE de la Universidad Católica del Norte y que decidieron interrumpir o suspender sus estudios, además de trazar líneas en la comprensión de los discursos de ellos y ellas respecto a esta opción. Para esto, se realiza un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos y percepciones que surgieron desde los y las estudiantes en dos momentos: las motivaciones y expectativas que tenían al ingresar a la universidad y posteriormente los motivos que ellos y ellas identifican para no continuar sus estudios. Los principales resultados arrojan que la mayoría de estos y estas estudiantes provienen de Liceos Técnico Profesionales y que los motivos que los llevaron a desertar tienen relación con aspectos vocacionales, lo que repercute en que el ingreso a la universidad al parecer termina siendo una oportunidad de poder estudiar en una institución y que no va de la mano con los reales intereses y potencial que éstos y éstas poseen, es decir, su estadía termina siendo un periodo de prueba, de reconocimiento de sus habilidades y que concluye con la partida a otras carreras o con la deserción del sistema educativo terciario. Se incluyen además algunas sugerencias respecto de estrategias de apoyo y acompañamiento en la educación superior.

PALABRAS CLAVES

Educación Superior, Equidad, Inclusión, Interrupción de Estudios, Acompañamiento.

¹ Nota: en el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “estudiantes”, “profesores”, “académicos” y otras que refieren a hombres y mujeres para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos que forman parte del grupo. Esto, de acuerdo a la norma de la Real Academia Española, que indica que el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición masculino/femenino. Este uso evita además la saturación gráfica de otras expresiones, que puede dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado.

INTRODUCCIÓN²

Para hacer frente a la segmentación del sistema educacional chileno y aportar al crecimiento del país en inclusión y diversidad, el Programa de Acompañamiento y Acceso efectivo a la Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile, (PACE – MINEDUC), busca restituir el derecho de ingresar a la Educación Superior (ES), a estudiantes de establecimientos educacionales (EE) municipales y con mayor Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del país. El propósito del Programa PACE – MINEDUC (2014) es aumentar la equidad, diversidad y calidad en la educación superior y ampliar nuevas perspectivas en la educación media. Para lograr esto, el programa contempla cupos garantizados adicionales al sistema regular que aseguren el acceso a la ES, y la implementación de actividades de preparación, apoyo y acompañamiento tanto a los alumnos de tercero y cuarto año de Enseñanza Media, como a los estudiantes PACE habilitados de primer año de ES, ingresados mediante cupo garantizado o por admisión regular (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, PACE – MINEDUC, 2014).

Actualmente, la mayor parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) del país, en donde se incluyen las más selectivas, están incorporando vías de acceso para grupos tradicionalmente excluidos. Según Reynaga (2011) citado por Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara (2014, p. 136) estas vías “buscan compensar o remediar los efectos concretos de la falta de oportunidades del sistema educativo chileno” (p. 136). Se entiende con ello, que se está aplicando el criterio de equidad en el acceso, lo que ha traído consigo una mayor diversidad en la Educación Superior, y por ende muchas ventajas, pero sin duda también diversos desafíos para las IES. Porque una vez que operan los mecanismos de inclusión y equidad en el ingreso a la ES,

el desafío es brindar posibilidades efectivas para que los estudiantes permanezcan y completen su formación (Sebastián y Scharager, 2007).

La Universidad Católica del Norte (UCN) es una de las cinco Instituciones de Educación Superior que ejecutan el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, PACE, desde el año 2014, es decir desde su fase piloto, trabajando con estudiantes de Establecimientos Educacionales de Enseñanza Media, con alto Índice de Vulnerabilidad Escolar, asignados por el Ministerio de Educación. En este contexto, desde el año 2016 la UCN recibe estudiantes de EE PACE que no alcanzan el Puntaje Mínimo Obligatorio de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), pero que quieren continuar estudios superiores y han cumplido los requisitos del programa para poder postular a un cupo PACE. A estos estudiantes, y también a aquellos que cumpliendo los requisitos obtienen puntaje PSU que les permite acceder vía regular, la UCN debe acompañarlos durante su primer año de estudios.

Por otra parte, la UCN ha acumulado experiencia valiosa en el acompañamiento a estudiantes que ingresan a sus aulas, el que se inicia con la aplicación de un diagnóstico en las áreas de Lenguaje y Comunicación, Matemática y aspectos Psicoeducativos a todos los estudiantes matriculados cada año. Luego de ello, ofrece un Programa de Nivelación Institucional, en el cual cada estudiante participa en directa relación con sus resultados obtenidos. Además, cuenta con una unidad de apoyo estudiantil, denominada Éxito Académico, que a partir de los resultados diagnósticos y luego de la nivelación institucional, ofrece distintas estrategias de apoyo, como tutorías integrales para asignaturas críticas por carreras a cargo de estudiantes de cursos superiores, apoyos psicoeducativos, entre otros.

Desde que ingresó la primera generación de estudiantes PACE a la UCN, el año 2016, el equipo de pro-

² Trabajo elaborado en el marco del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, PACE, de la Universidad Católica del Norte.

fesionales de este programa ha diseñado y ejecutado acciones de acompañamiento en vinculación con Éxito Académico. Pero también ha requerido levantar año a año cada vez más acciones de apoyo y acompañamiento exclusivas para este grupo de estudiantes ya que, a pesar de la experiencia y esfuerzos anteriores, ha ido aumentando el número de estudiantes habilitados PACE ingresados a la UCN, que ha hecho interrupción o abandono voluntario de sus estudios. Al respecto, es necesario destacar que según el Reglamento Docencia de Pregrado UCN (2015) los estudiantes pueden interrumpir sus estudios por dos mecanismos: retiro temporal o anulación (apuntan a lo mismo, sólo que cambia el nombre según el período en que se haga: previo o posterior al inicio de clases) y renuncia voluntaria, ambos para estudiantes de Ciclo Básico, es decir en etapa inicial de su Plan de Estudio. En el caso de Anulación la norma establece que:

El estudiante regular podrá acogerse al beneficio de anular [o suspender] todas las actividades curriculares inscritas durante el periodo académico que se encuentra cursando, con la autorización del Consejo de Carrera o Programa al que se encuentra adscrito, hasta en dos oportunidades a lo largo de sus estudios. (Reglamento Docencia de Pregrado, 2015, p. 34).

Por su parte, en el caso Renuncia voluntaria el reglamento establece que:

Todo estudiante regular tendrá derecho a presentar voluntariamente su renuncia como estudiante de la Universidad. El estudiante que tome esta decisión, no deberá estar afecto a medidas académicas o disciplinarias susceptibles de traducirse en pérdida de su calidad de estudiante. (Reglamento Docencia de Pregrado, 2015, p. 33).

El objetivo general de este estudio consiste en analizar y determinar las principales razones que explicarían la interrupción o abandono voluntario de estudiantes

PACE UCN, de la generación de ingreso 2016 y 2017, con miras a la búsqueda de nuevas estrategias de apoyo y acompañamiento en la educación superior. Los objetivos específicos fueron: (1) Caracterizar al grupo de estudiantes PACE UCN, de la cohorte de ingreso 2016 y 2017, que ha hecho interrupción o abandono voluntario de sus estudios. (2) Determinar las razones de interrupción o abandono voluntario de estudios señaladas por los propios sujetos.

MARCO CONCEPTUAL

El acceso inclusivo conlleva algunas preocupaciones ya que la evidencia empírica indica que en las universidades los alumnos procedentes de establecimientos particulares pagados registran mayores índices de permanencia, mientras que los estudiantes de establecimientos municipales presentan el porcentaje más bajo, por lo que tienen mayores dificultades para permanecer en la ES e incluso terminar sus estudios, lo que se debería a condiciones económicas y déficits de capital cultural heredado. (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012)

Estos y otros autores señalan que los estudiantes que ingresan a universidades selectivas por vías de admisión especial o “cupos de equidad” se enfrentan a importantes dificultades, tanto a nivel académico como cultural, para integrarse a las comunidades universitarias, en donde se han identificado las denominadas barreras para el aprendizaje y la participación (Leyton, et al., 2012; Cifuentes, Munizaga y Mella, 2017). Es decir, se han identificado culturas institucionales que operan desde un ideal del estudiante universitario que no se corresponde con la experiencia y características de aquellos, llegando a afirmar que estas barreras se manifiestan de forma más aguda durante el primer año de universidad e involucran desajustes entre las características y expectativas de los/as estudiantes, tanto a nivel de su desempeño académico, su relación con el currículo y los profesores, como tam-

bién de su integración social. Por lo anterior, aumentar el ingreso por vías de inclusión o equidad, como el PACE, puede traer consigo desfases o tensiones, en especial en relación a las necesidades y expectativas diversas que traen los estudiantes, según su capital cultural también cada vez más diverso.

Este desajuste se verifica tanto a nivel disciplinar como de integración social y estas, a su vez, se relacionan con el contexto institucional que los acoge, ya que:

La institucionalidad no estaría siendo capaz de generar prácticas que aseguren el principio de equidad, ya que las diferencias entre los estudiantes al momento de su ingreso, más que una fuente de enriquecimiento en el proceso de aprendizaje que los lleva a todos (o al menos a aquellos que se esfuerzan lo suficiente) al desarrollo de competencias de nivel superior, son determinantes de los resultados obtenidos en este proceso de aprendizaje. La institucionalidad no estaría ofreciendo oportunidades equivalentes a cada estudiante según sus especificidades, sino que, en la práctica, estaría discriminando a favor de unos y en contra de otros (Sebastián y Scharager, 2007, p.23).

Si se considera que la mayoría de los establecimientos PACE ofrecen Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) el problema pudiera agudizarse. Así queda de manifiesto en el Panorama de la Educación Media Técnico Profesional en Chile (2016) en donde se señala que el porcentaje de estudiantes de la cohorte estudiada y provenientes de la enseñanza media técnico profesional que abandonan sus estudios superiores, 32,6%, es muy superior si se compara con el 19% de los egresados de la enseñanza media humanista científico. Y agregan que:

La investigación reciente señala la existencia de brechas en pertinencia y calidad en la educación técnica, que resulta necesario superar. Estudios recientes han mostrado el rol perjudicial que puede tener la educación TP sobre los resultados académicos de sus

estudiantes, afectando especialmente a los que tienen mejor desempeño previo (Farías, 2013; Geraldo, 2015; Larrañaga et al. 2013). Asimismo, la única evaluación conocida a la fecha, centrada específicamente en los aprendizajes de las especialidades técnicas, muestra que aún hay mucho por hacer para alcanzar niveles de logro satisfactorios (Zavando et al., 2014). Es decir, tanto en los aprendizajes generales como específicos, nuestra educación técnica está en deuda (Agencia de Calidad de la Educación, 2016, p.7).

No alcanzar niveles satisfactorios de aprendizajes se relaciona con baja cobertura curricular. Esto significa que, en algunos casos, profesores o liceos no logran ofrecer evidencias de que los y las estudiantes han “aprendido” lo que el currículum propone (PACE, s.f; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2013; Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Por otra parte, el currículum de la EMTP consta de 12 horas de educación general por semana, en comparación con las 27 horas de la modalidad general humanista-científica (OCDE, 2017), y por tanto, los planes de estudio TP no están conformados de igual forma que los de tipo HC (Ruffinelli, Gorichon, Ostoic, Sepúlveda y Maureira, 2009; Larrañaga, Cabezas y Dussillant, 2013). Así, los estudiantes chilenos de TP pudieran no tener las competencias generales para sustentar aprendizajes posteriores al ingresar a la ES e incluso, para insertarse en el mercado laboral (Larrañaga et al., 2013).

Aún lo anterior, es necesario señalar que el Servicio de Información de Educación Superior (2014), presenta datos que dan cuenta que un porcentaje significativo de estudiantes que desertan al primer año, reingresa al sistema en los siguientes tres años (44%), lo cual implica que el número de jóvenes que abandona el sistema de manera definitiva es menor. Queda por investigar y comprobar si esto se da para todos los estudiantes, independiente de su EE de procedencia.

En este contexto, las IES tienen la responsabilidad de hacer frente a esta problemática, en especial

si están ofreciendo cupos de acceso inclusivo a sus aulas. Según Donoso y Cancino (2007, citado por Gallardo et al. 2014, p.136), esto se puede lograr desde acoger y brindar oportunidades justas hasta proveer los recursos adecuados para que cada estudiante alcance los aprendizajes esperados y para esto también se deben considerar políticas compensatorias. Esto no sólo reflejaría una buena gestión de las instituciones de educación superior, sino también traería importantes ventajas para los y las estudiantes y su entorno familiar, así como para el propio Estado. Porque una alta tasa de retención reduce los costos para el estudiante y su familia, ya sea en términos de recursos invertidos en el financiamiento de su carrera, como en relación a las frustraciones y expectativas no cumplidas. Asimismo, mayores índices de retención aumentan la eficiencia de las políticas estatales de financiamiento estudiantil, permitiendo contar con mayores recursos por estudiante, lo que a la larga posibilita una efectiva movilidad social a través de la Educación Superior (Servicio de Información de Educación Superior, 2014; Gil et al., 2016).

METODOLOGÍA

El estudio es de tipo descriptivo-explicativo, con análisis de casos correspondientes a estudiantes PACE UCN, que interrumpieron o abandonaron voluntariamente sus estudios superiores, de las cohortes de ingreso de los años 2016 y 2017. Los datos y casos analizados corresponden a los recogidos hasta el 31 de agosto de 2017. Como método de estudio, primero se caracterizó a los sujetos haciendo revisión de los datos de matrícula y también de las entrevistas iniciales que el equipo PACE UCN realizó a los y las estudiantes al momento que ingresaron a la universidad. Esto permitió identificar, entre otros, con qué recursos contaban ellos y ellas a nivel académico y personal, así como también conocer cuáles eran sus expectativas en ese momento. También se revisaron las

Constancias de Suspensión de Estudios, documento que es parte de los registros oficiales con los que se trabaja en PACE UCN. A partir de esta revisión, se logra categorizar los motivos que los/as estudiantes aludieron para explicar su voluntad de no continuar sus estudios superiores.

Para la parte cualitativa del estudio se trabajó con análisis de datos extraídos de dos instrumentos que aplica el equipo PACE UCN:

- Pauta de Entrevista Inicial, que se aplica a todos/as los/as estudiantes al inicio del año académico. Esta aplicación es personal, y es realizada por psicólogas del equipo PACE UCN durante el primer mes de clases, aproximadamente.
- Constancia de Suspensión de Estudios, que completan aquellos estudiantes que se van de la UCN, por cualquier causa (anulación, renuncia o eliminación).

Luego de revisados estos instrumentos, se desarrolló una matriz de categorías para ordenar y clasificar la gran cantidad de datos que contenían. Las categorías de agrupación se crearon a partir del discurso o contenidos que emergieron de lo dicho por los propios estudiantes.

Es importante señalar que se analizaron los documentos de 30 de los 34 estudiantes no activos. De los otros cuatro estudiantes no se obtuvo esta información puesto que hicieron retiro antes de que el Equipo PACE pudiera incluso entrevistarlos o abandonaron sus estudios perdiendo contacto con el programa y la institución.

Para el resguardo de la confidencialidad de las y los estudiantes y de su información, se omiten sus nombres en toda cita o frase textual, señalando sólo el instrumento de donde proviene, la cohorte y carrera.

RESULTADOS

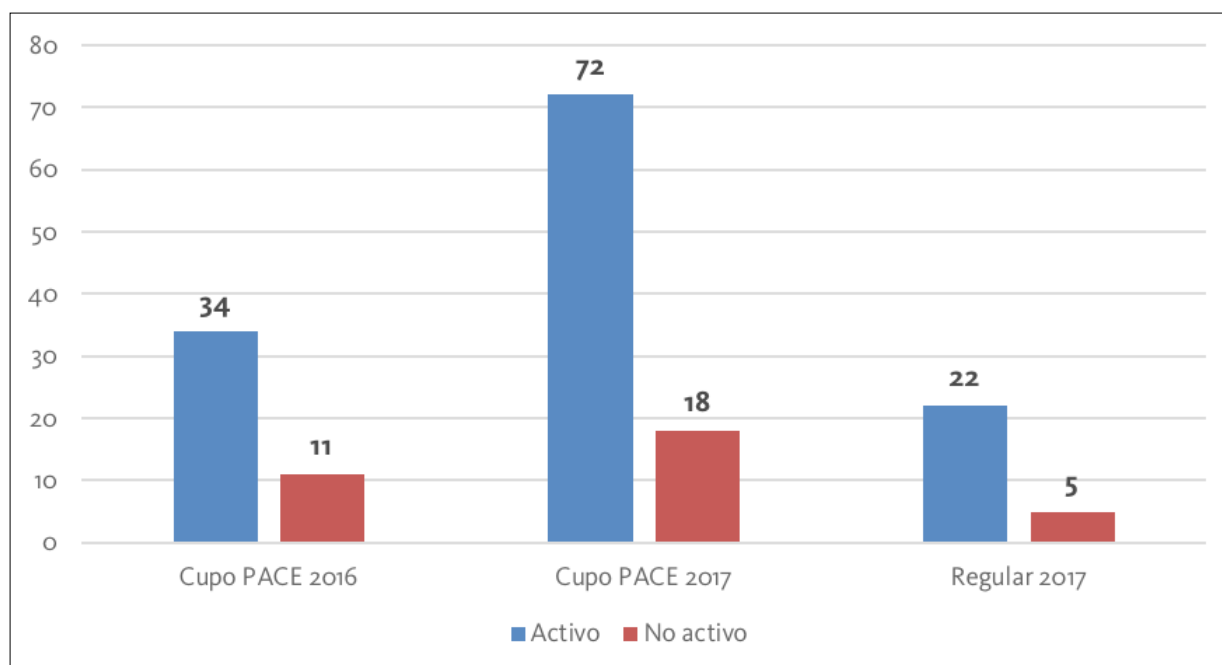
CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES PACE UCN POR COHORTE

La matrícula total de estudiantes PACE habilitados que ingresaron a la Universidad Católica del Norte de las cohortes 2016 y 2017, y a quienes se les ha ofrecido acompañamiento durante su primer año, fue de

162, correspondientes a 45 y 117 respectivamente. De estos, a la fecha del estudio, 128 continuaban sus estudios, apareciendo en sistema institucional como *activos*, lo que implica un 79% de retención. En cambio, 34 estudiantes habían interrumpido o abandonado voluntariamente sus estudios, ya sea por anulación o suspensión, renuncia o eliminación del sistema, lo que equivale a un 21%. Para efectos de este estudio, a este grupo se le denominará genéricamente *no activos*.

Gráfico 1. Número de estudiantes PACE activos y no activos, según vía de ingreso, por cohorte 2016 y 2017.

Fuente: Elaboración propia.



Para el análisis, es importante señalar que, según datos informados por la universidad, el porcentaje de retención de estudiantes de primer año es de 80,5% para cohorte 2016 y de 84,3% para cohorte 2017, promediando un 82,4%.

Las vías de ingreso de los estudiantes PACE *habilitados* acompañados varían por cohorte. Así, el año 2016 los 45 ingresaron por cupo PACE, es decir, cumpliendo los

requisitos exigidos. Por el contrario, a partir del año 2017 y siguientes, se consideran para el acompañamiento a todos los estudiantes PACE *habilitados* que cumplan los requisitos estipulados para acceder a un cupo. Así, de los 117 estudiantes PACE *habilitados*, 90 ingresaron por cupo PACE, lo que equivale a un 77%, y 27 lo hicieron por vía regular o cumpliendo puntaje exigido en Prueba de Selección Universitaria (PSU), que equivale a un 23%.

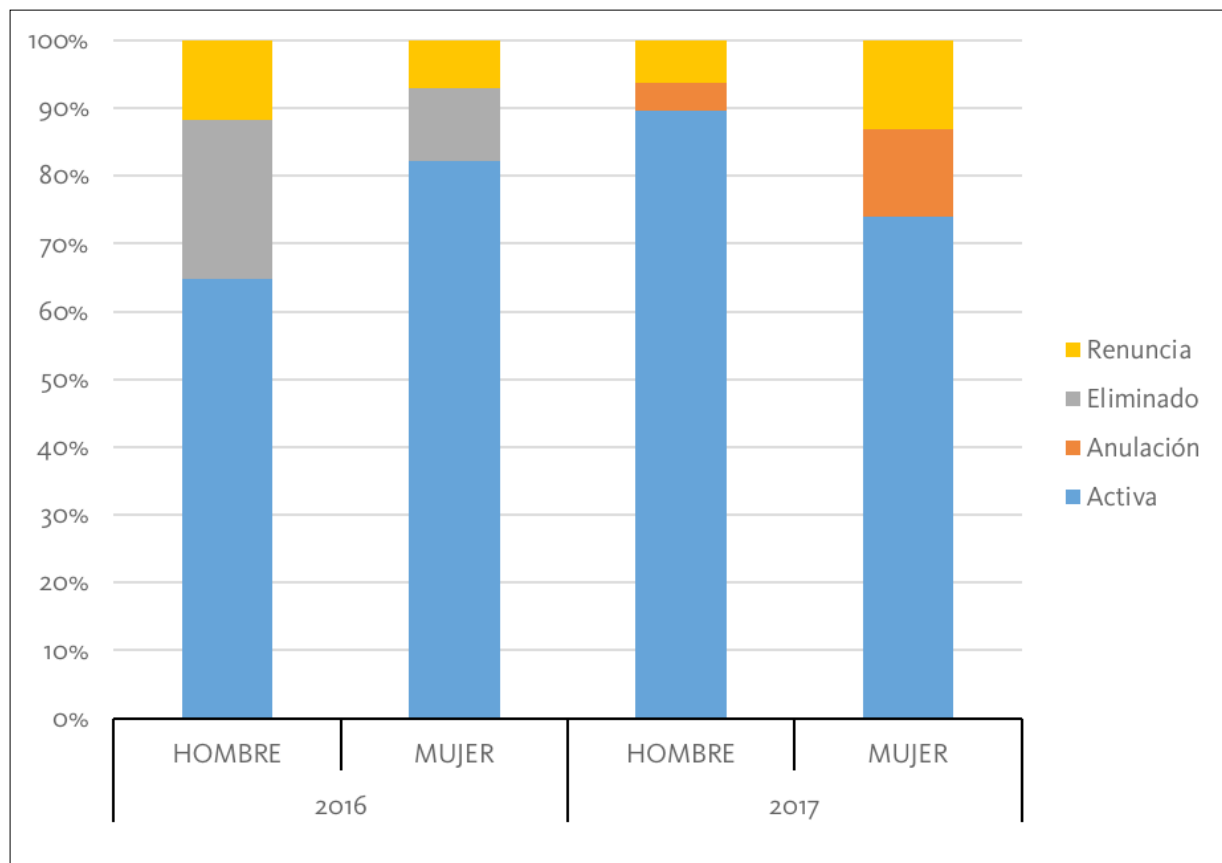
De los 34 estudiantes *no activos* en UCN, o que no continúan con sus estudios (por Anulación, Renuncia o Eliminación), 29 habían ingresado vía cupo PACE (84%). Los otros cinco, que equivalen a un 16%, habían ingresado por Vía Regular o con puntaje PSU.

Al caracterizar por género a los 162 estudiantes PACE UCN *habilitados* de ambas cohortes, 97 corresponden a mujeres (60%) y 65 a hombres (40%). Al desglosar por estado de matrícula, se observa que,

de los 128 estudiantes *activos*, 74 son mujeres (58%) y 54 son hombres (42%). En cambio, de los 34 estudiantes *no activos*, 23 son mujeres (68%) y 11 son hombres (32%). El siguiente gráfico, muestra en detalle el número de estudiantes PACE UCN *habilitados* por cohorte en cuanto a género y estado de matrícula *activa* y *no activa*, ésta última en detalle según Anulación, Eliminación o Renuncia.

Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes PACE UCN habilitados por género, según estado de matrícula activa y no activa por cohorte de ingreso.

Fuente: Elaboración propia.

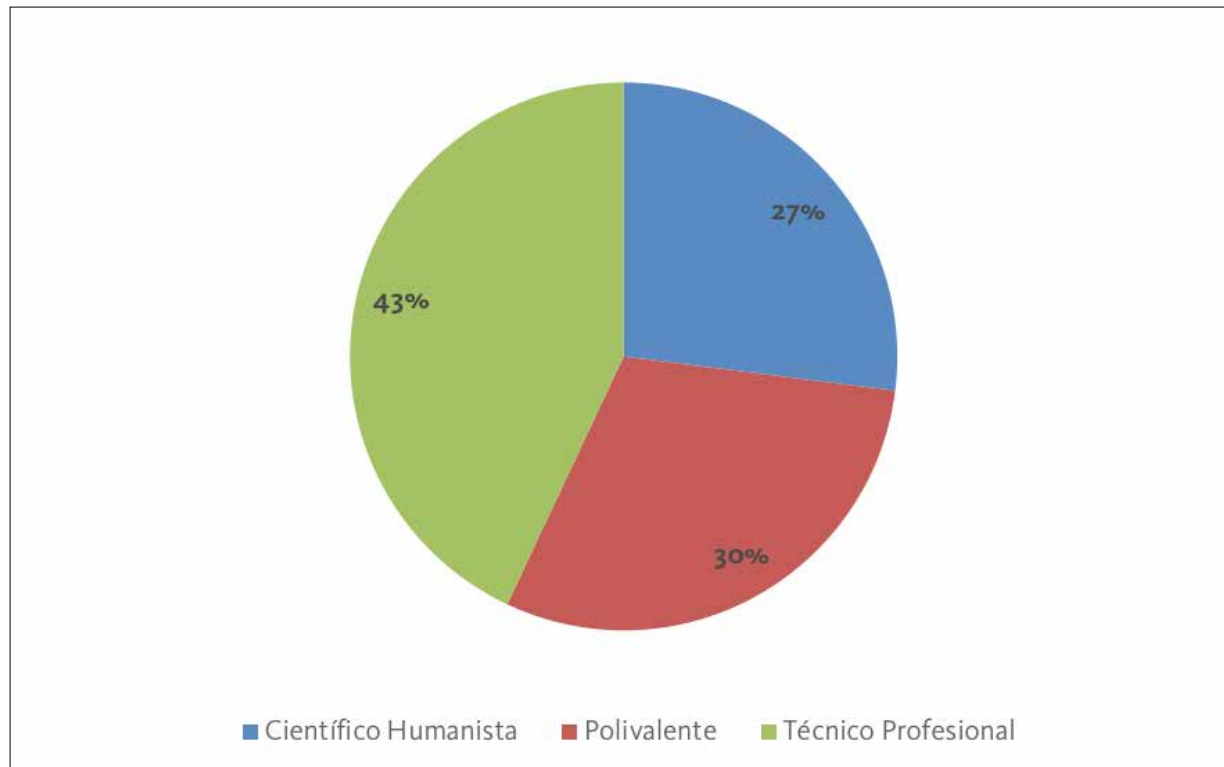


Otra de las caracterizaciones necesarias para el estudio es la referida a la modalidad educativa del establecimiento educacional del que proceden los estudiantes. Del universo de 162 estudiantes analizados,

69 provenían de establecimientos Técnicos Profesionales, 49 de Polivalentes y 44 de Científicos Humanistas. La distribución en porcentaje se puede ver en gráfica siguiente:

Gráfico 3. Porcentaje de estudiantes PACE UCN habilitados según tipo de establecimiento de procedencia.

Fuente: Elaboración propia.



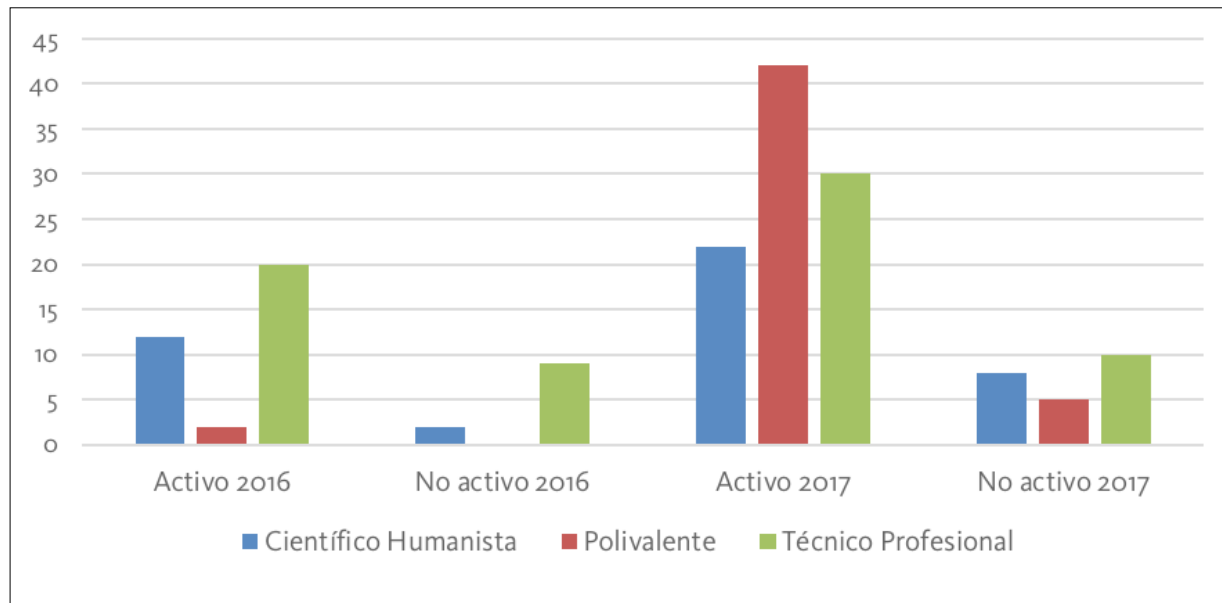
Resaltar que para este estudio sólo se contaba con la información del EE de procedencia del estudiante PACE UCN, no de los cursos aprobados durante tercero y cuarto medio y de los cuales egresaron. Por tanto, en los datos anteriores no se reflejan los cursos TP que de seguro cursaron y de los cuales egresaron muchos

de los estudiantes PACE que proceden de EE Polivalentes. Quedará como desafío incorporar este dato en las planillas internas futuras³ y también investigar si esta omisión se replica en estudios o datos sobre procedencia escolar de estudiantes que ingresan a educación superior y son acompañados por PACE.

³ Es importante considerar que las planillas que llegan a las oficinas de Admisión de las IES para el proceso de matrícula, y con las cuales se sigue trabajando en el proceso de acompañamiento del estudiante, traen información asociada sólo al Rol Base de Datos (RBD) del EE de procedencia.

Gráfico 4. Estado de matrícula de estudiantes PACE, por generación 2016 y 2017 y según tipo establecimiento educacional de procedencia.

Fuente: Elaboración propia.

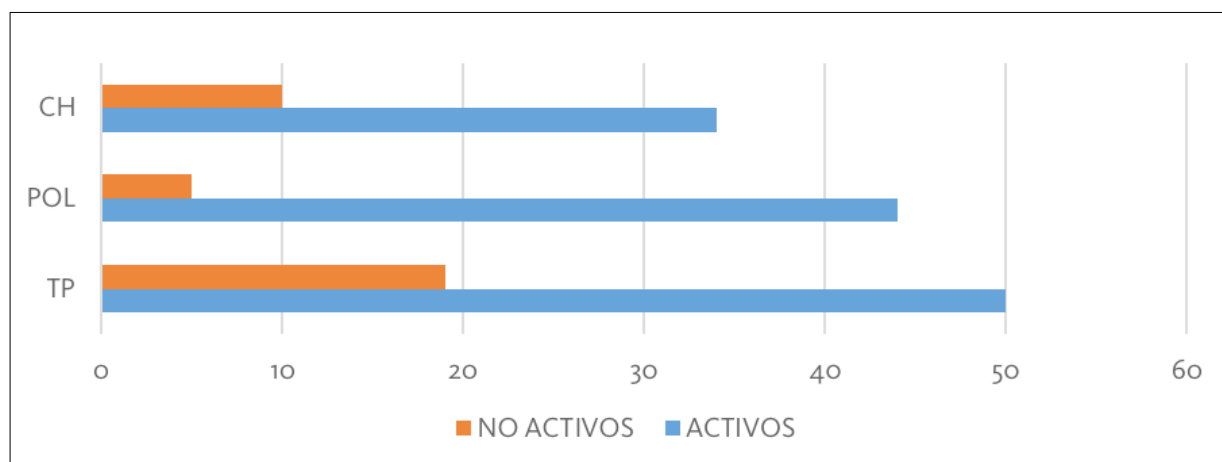


Por otra parte, del total de 128 estudiantes *activos*, 50 (39%) provienen de EE con modalidad Técnico Profesional, 44 (34%) con modalidad Polivalente y 34 (27%) con Científico Humanista. Por otra parte, de los 34

estudiantes *no activos*, 19 (56%) provienen de EE con modalidad Técnico Profesional, cinco (15%) con modalidad Polivalente y 10 (27%) con Científico Humanista. El gráfico siguiente representa estos porcentajes:

Gráfico 5. Porcentajes de estudiantes PACE UCN habilitados activos y no activos según modalidad educativa de procedencia.

Fuente: Elaboración propia.



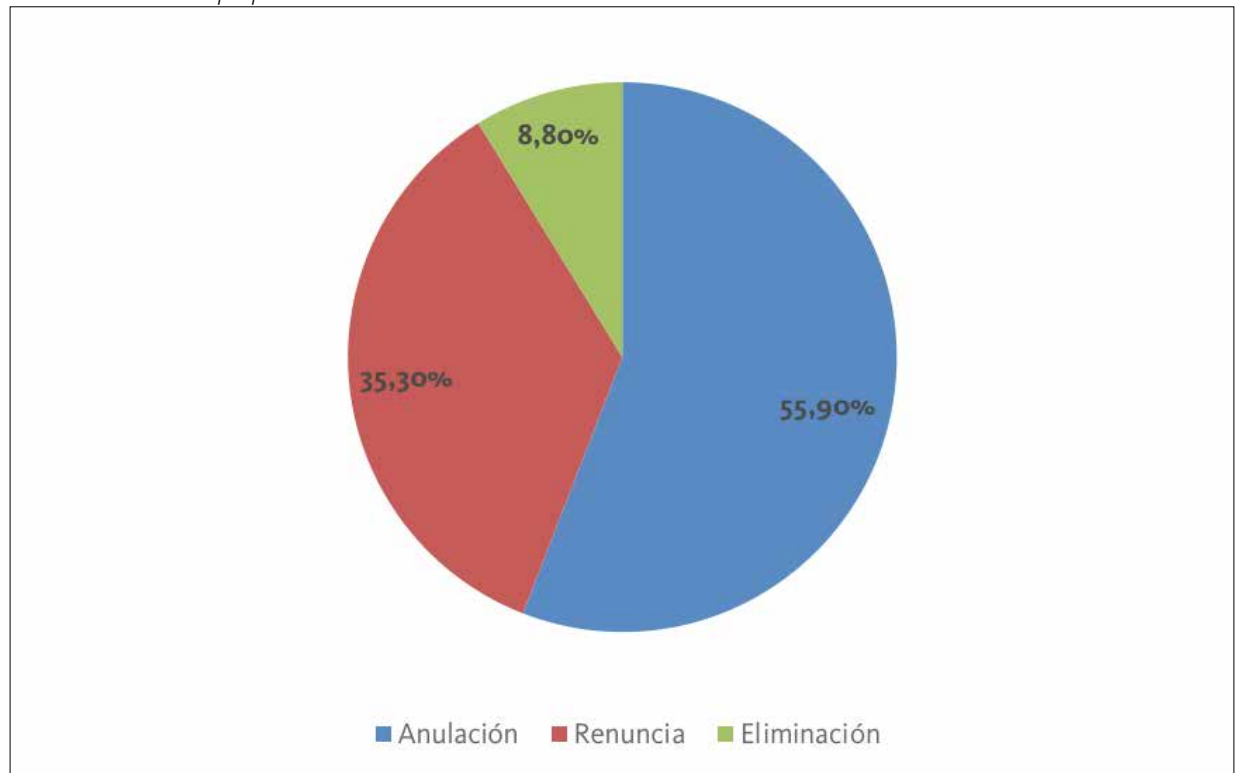
CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES PACE UCN NO ACTIVOS

De los 34 estudiantes que no continuaban estudiando, se logró establecer que 19 habían solicitado y se les

había aceptado la Anulación de estudios, correspondiendo a un 55,9%. Otros 12 habían Renunciado, correspondiente a un 35,3%, y los otros nueve ya habían sido eliminados como alumnos regulares, llegando a un 8,8%. Este desglose se observa en gráfica siguiente.

Gráfico 6. Porcentaje de estudiantes No Activos PACE UCN por Anulación, Renuncia y Eliminación.

Fuente: Elaboración propia.

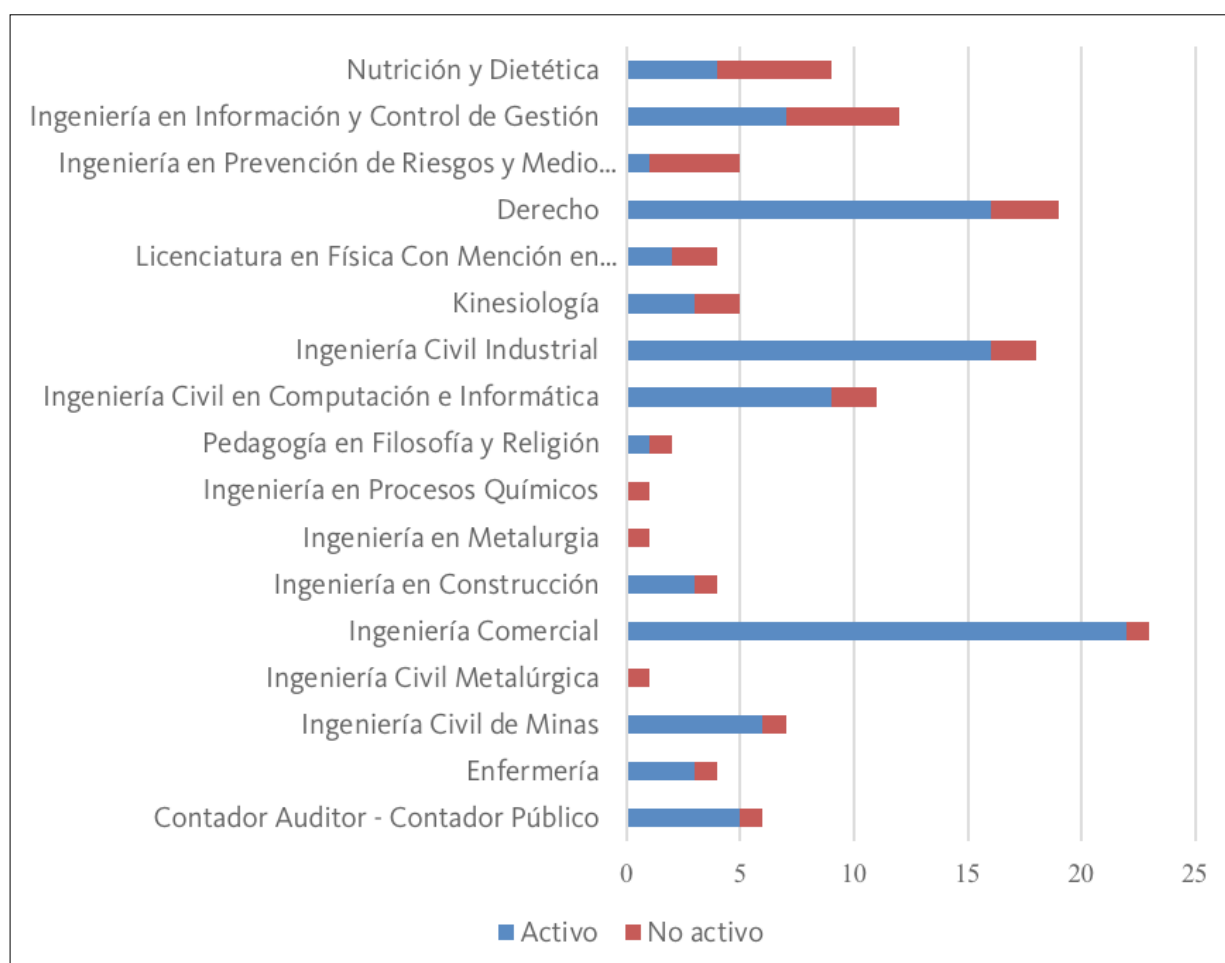


Por otra parte, del total de carreras de pregrado que tiene la UCN en sus sedes, los estudiantes *no activos* pertenecían a 17 carreras diferentes. Un 59% de ellos (20 en total) se habían matriculado en cinco carreras: Nutrición y Dietética (cinco estudiantes), Ingeniería en Información y Control de Gestión (cuatro estudian-

tes), Ingeniería en Prevención de Riesgos y Medioambiente (cuatro estudiantes), Ingeniería Comercial (cuatro estudiantes) y Derecho (tres estudiantes). Como se aprecia en el gráfico seis, los 14 restantes (41%) se distribuían en las otras 12 carreras.

Gráfico 7. Número de estudiantes PACE UCN activos y no activos según carrera de ingreso, al 31 de agosto de 2017.

Fuente: Elaboración propia.

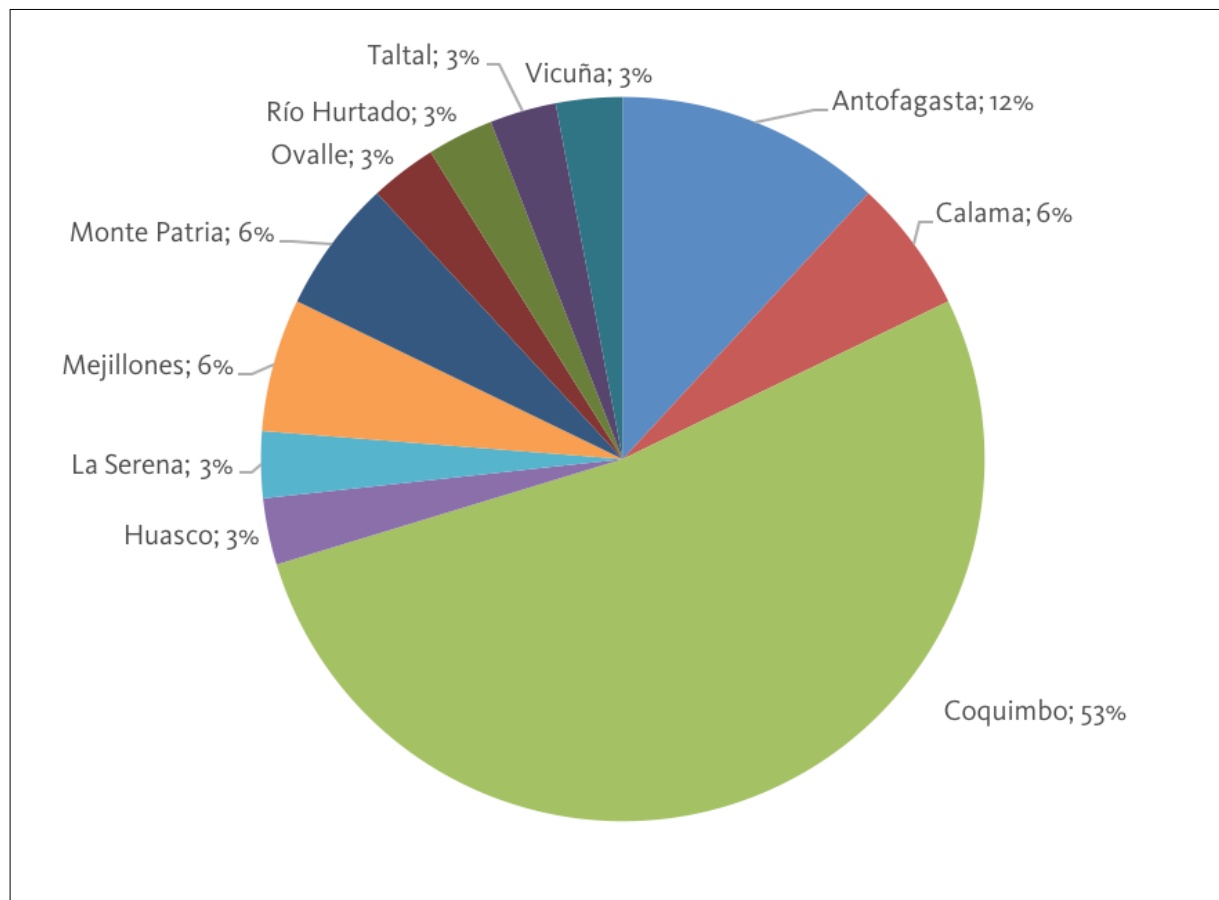


Los estudiantes *no activos* provenían de las regiones de Antofagasta, Atacama y Coquimbo, concentrándose en ésta última el 71%, correspondiente a 24 estudiantes, siendo Coquimbo la comuna de mayor prevalencia con 18 estudiantes, que equivalen a un 52,9%. De los seis restantes, dos eran de Monte Patria (6%), uno de la comuna de La Serena (3%), uno de la comuna de Vicuña (3%), uno de la comuna de Río Hurtado (3%)

y uno de la comuna de Ovalle (3%). La Región de Antofagasta concentra un 26% de la procedencia de los estudiantes, ya que cuatro eran de Antofagasta (12%), dos de Calama (6%), dos de Mejillones (6%) y uno de la comuna de Taltal (3%). Finalmente, un estudiante procedía de la Región de Atacama, específicamente de la comuna de Huasco (3%).

Gráfico 8. Porcentaje de estudiantes PACE UCN no activos por comunas de procedencia.

Fuente: Elaboración propia.

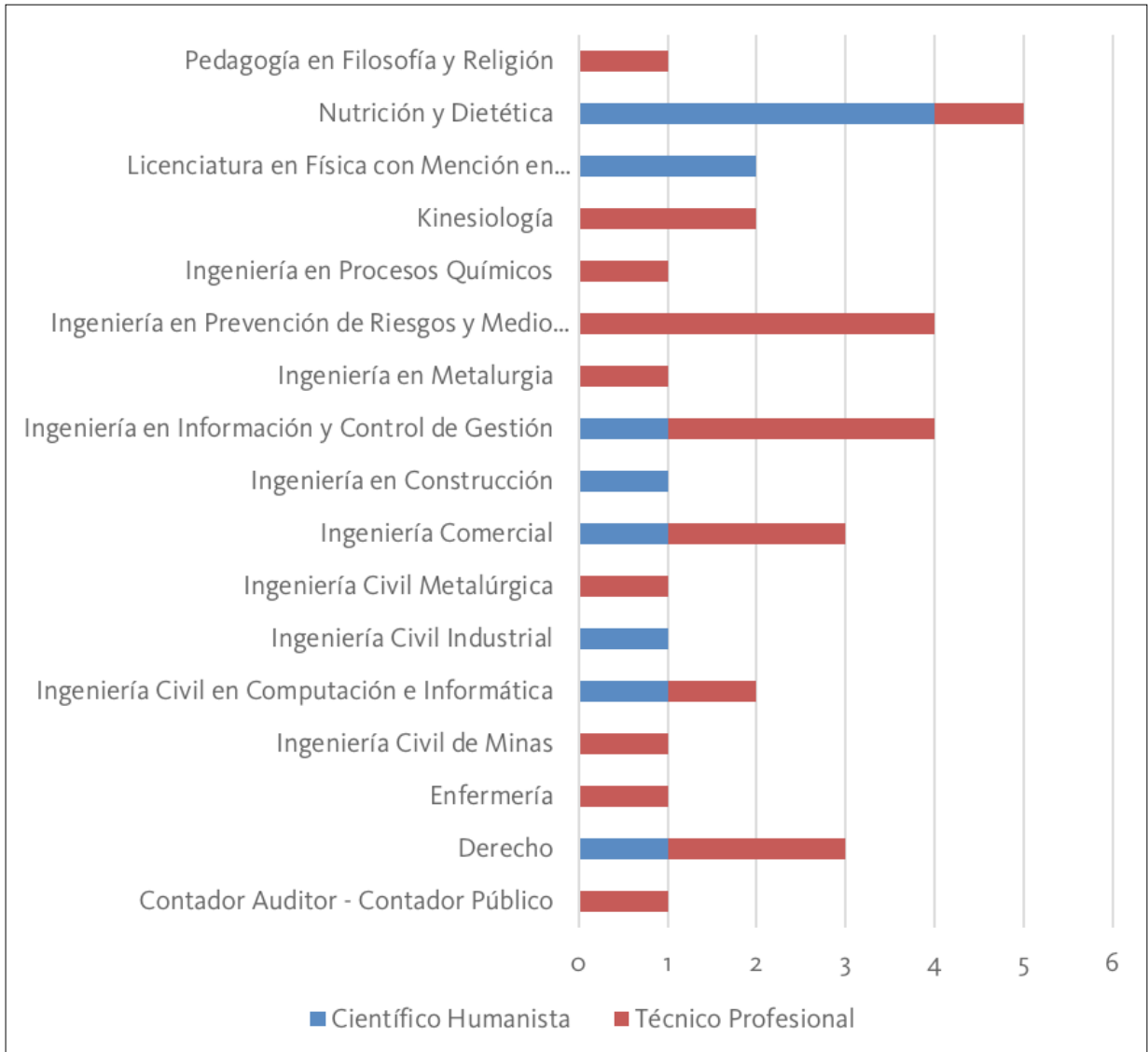


El siguiente gráfico permite explorar la relación entre carrera de matrícula y tipo de establecimiento educacional de procedencia. Aquí, llama la atención que de las carreras con más estudiantes *no activos* o que han desertado, en Ingeniería en Prevención de Riesgos y Medio Ambiente los cuatro estudiantes procedían de

EE de tipo Técnico Profesional, y en la carrera de Ingeniería en Información y Control de Gestión, tres de los cuatro. Por el contrario, en la carrera de Nutrición y Dietética, cuatro de los cinco estudiantes *no activos* procedían de EE de tipo Científico Humanista.

Gráfico 9. Relación de carrera de ingreso y tipo de establecimiento educacional de procedencia de estudiantes PACE UCN no activos.

Fuente: Elaboración propia.



RESULTADOS DE ENTREVISTAS

Entre las categorías que emergieron al analizar las pautas de entrevistas, figuran: *recursos académicos*, *recursos personales*, *expectativas* y *motivos de renuncia*, las que a su vez poseen subcategorías que aportan en la especificidad de los resultados.

Tabla 1. Matriz de categorías de entrevista inicial aplicada a estudiantes PACE UCN no activos.

Categorías	Subcategorías
Recursos Académicos	Positivos
	Negativos
Recursos Personales	Favorables
	Desfavorables
Expectativas	Académicas
	Transversales

Fuente: Elaboración propia.

RECURSOS ACADÉMICOS

Como se aprecia en tabla uno, los recursos académicos se agruparon en *positivos* y *negativos*. Por recursos *positivos*, entendemos a todas las habilidades de los estudiantes en su ingreso a la universidad. Los recursos *negativos* a aquellos que podían impedir o entorpecer el avance académico. En la figura siguiente se pueden apreciar los contenidos emergentes por cada subcategoría, entre los que se destacan dos elementos que aparecen identificados tanto como elementos positivos y negativos: los hábitos de estudios y la organización del tiempo.

Figura 1. Árbol de categorías Recursos Académicos de estudiantes PACE UCN no activos.

Fuente: Elaboración propia

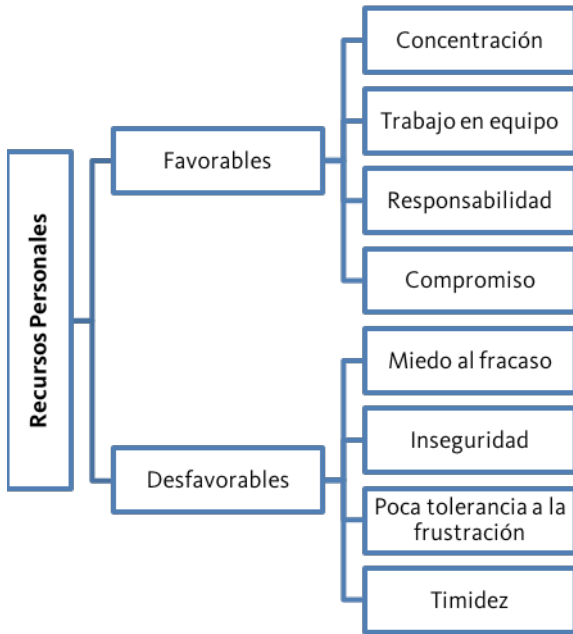


RECURSOS PERSONALES

Durante la entrevista inicial y ante la consulta sobre los recursos personales que poseían al momento de poder hacer frente al proceso de cambio que implica el ingreso a la educación superior, los estudiantes *no activos* nombraron una serie de términos, que se agruparon en las subcategorías de *favorables* y *desfavorables* ante el desafío. Dentro de los recursos personales *favorables*, los estudiantes se referían a sí mismos como personas buenas para trabajar en equipo, comprometidas, con optimismo frente a los desafíos y solidarios. En cambio, los recursos *desfavorables* más destacados por los estudiantes -aquellos que deben trabajar-, son la poca tolerancia a la frustración y la timidez ante diversas situaciones. También nombraron problemas de ansiedad, desmotivación e inseguridad. El resumen de éstos se puede ver en la figura 2 siguiente.

Figura 2. Árbol de categorías Recursos Personales de estudiantes PACE UCN no activos.

Fuente: Elaboración propia



EXPECTATIVAS

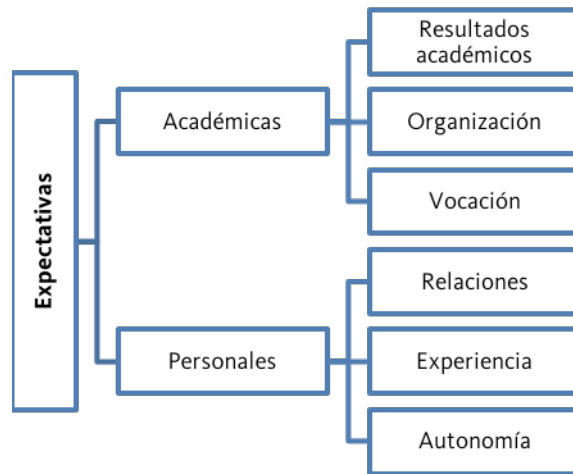
En lo que respecta a expectativas, los resultados se agruparon en dos subcategorías: *académicas* y *personales*. Las primeras tienen relación con los resultados que esperaban tener en su rendimiento dentro de las carreras en las que se matricularon. Aquí lo más nombrado fue la idea de poder pasar todos los ramos durante el primer año de la carrera y poder organizarse mejor para lograr sus objetivos. Por otra parte, algunos estudiantes que efectuaron su retiro nombraron también como expectativa el poder encontrar su vocación en la carrera. También se destacan otras expectativas, como la organización efectiva de sus tiempos para poder lograr sus objetivos inicialmente trazados.

En lo que se refiere a las expectativas *personales*, éstas tienen que ver con la noción de qué elementos socioemocionales puede trabajar o desarrollar el y la estudiante en el transcurso de su vida universitaria.

De ello se desprende que los y las estudiantes piensan en la universidad como un espacio en el cual podrán ganar experiencias, tener más relaciones interpersonales –desarrollar amistades, compartir, conocer nuevas personas– y lograr ser más autónomos.

Figura 3. Árbol de categorías Expectativas de estudiantes PACE UCN no activos.

Fuente: Elaboración propia



Al indagar sobre la vocación e intereses que cada uno de los estudiantes tenía, el resultado es determinante, ya que de la información que se recabó solo seis estudiantes mostraron interés y conocimientos alineados con las carreras a las que ingresaron. Para el resto, su vocación y gustos iban por direcciones totalmente disímiles con su elección.

La profesional a cargo de la entrevista releva esta respuesta de un estudiante: “No está estudiando lo que le gusta. La carrera fue su última opción, pero no sabía de qué se trataba. Desmotivación para estudiar” (Registro Entrevista Inicial. Estudiante cohorte 2017, carrera Ingeniería en Información y Control de Gestión).

Por otra parte, en la cita siguiente se evidencia que el estudiante ingresó a estudiar Derecho, a pesar de que no era su primera opción, lo hizo por el imaginario colec-

tivo que existe en torno a la carrera: “Amor platónico, pero pesa menos. Derecho se respeta más” (Registro Entrevista Inicial. Estudiante cohorte 2016, carrera de Derecho).

RAZONES DE RENUNCIA

De este instrumento, el foco de análisis fueron los motivos de renuncia y las subcategorías que emergieron fueron de dos tipos: vocacionales y personales. Se destaca que entre los motivos personales se logró establecer la relación de contenidos con motivos personales ligados a aspectos académicos y familiares.

Tabla 2. Matriz de categorías de constancia de suspensión aplicada a estudiantes PACE UCN no activos.

Categoría	Subcategorías
	Motivos Vocacionales
Motivos de Renuncia	Motivos Personales
	Académicos
	Familiares

Fuente: Elaboración propia.

MOTIVOS VOCACIONALES

Sumado al análisis de las entrevistas iniciales, del análisis de las constancias de suspensión de estudios se desprende que el principal componente de las renuncias pasa por el tema vocacional. Los y las estudiantes ingresaron a carreras que no eran de su total preferencia. Algunos registros de los mismos estudiantes refuerzan esta idea:

“Porque daré la PSU de nuevo para así poder entrar a otra carrera diferente de lo cual estaba estudiando anteriormente. Además, que la carrera en la cual

estaba estudiando no me gustó y que inicialmente no eran mis motivos para conllevar a cabo esto” (Registro Constancia de Suspensión. Estudiante cohorte 2016, carrera Ingeniería Comercial).

“Debido a que decidí abandonar la carrera que estaba cursando, ya que no sentía que fuera lo que realmente quería estudiar, así que opté por buscar otra carrera” (Registro Constancia de Suspensión. Estudiante cohorte 2017, carrera Nutrición y Dietética).

MOTIVOS PERSONALES

Como se indicó, entre los motivos personales de renuncia surgieron motivos relacionados con factores internos, generalmente asociados, entre otros, a la falta de adaptación a la vida universitaria y autoestima en relación al rendimiento académico, así como factores externos, generalmente asociados a motivos familiares. Ejemplos de ambos son los siguientes:

“... estaba indecisa desde el año pasado respecto a la carrera. Luego, por comentarios de profesores y amigos, decide ingresar a la carrera “pensando en vivir la experiencia”. Finalmente asiste solo dos semanas y se retira. “Sentía que a todos los demás les iba bien y a mí no” (Registro Constancia de Suspensión. Estudiante cohorte 2017, carrera de Nutrición y Dietética).

“Por motivo de la enfermedad de mi madre, y la separación de mis padres. Mi motivo en específico es que quiero ayudar a mis padres económicamente” (Registro Constancia de Suspensión. Estudiante cohorte 2016, carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión).

“Yo decido anular por un motivo de adaptación a la vida universitaria. Además, considero que no tengo aún la madurez que se requiere. Además, me gustaría continuar con el acompañamiento que ofrece el Programa PACE y me comprometo a asistir a las derivaciones acordadas, y deseo continuar el próximo

año con mis estudios y en la misma carrera” (Registro Constancia de Suspensión. Estudiante cohorte 2017, carrera Nutrición y Dietética).

Este último registro es una situación extraordinaria, puesto que la estudiante expresa su deseo de continuar con sus estudios el próximo año. Para ello, durante el segundo semestre de 2017 efectivamente asistió a acciones de acompañamiento y, este año 2018, ha vuelto a ingresar como alumna de primer año a la misma carrera.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio, considerando tanto los datos cuantitativos y cualitativos, así como la revisión bibliográfica presentada, indican que las razones o variables que explicarían la interrupción de estudios o abandono voluntario de estudiantes PACE UCN son variadas, y que el problema se agudiza si el estudiante procede de un establecimiento municipal, con un alto Índice de Vulnerabilidad y de modalidad Técnico Profesional, debido a que estudiantes que provienen de esta modalidad presentan mayores porcentajes de deserción en la educación superior respecto de la modalidad HC. Si bien no hay mucha diferencia en el ingreso de estudiantes según modalidad HC, TP o Polivalentes, proporcionalmente son los estudiantes de TP los que más interrumpen o abandonan sus estudios.

Los factores que pudieran explicar esta diferencia podrían ser la baja cobertura curricular y la diferencia en el diseño de planes de estudio, como también el bajo capital cultural de la familia, entre otros. Todos estos temas son relevantes y deben ser estudiados en profundidad, lo que excede los objetivos de este trabajo, por lo que se espera tratarlos en otra investigación.

En relación al análisis de contenido, en especial de entrevistas iniciales realizadas al momento del ingreso a clases, surgieron tres categorías: *Recursos Académicos*, *Recursos Personales* y las *Expectativas de los estu-*

diantes. De los recursos académicos positivos, los estudiantes *no activos* reconocieron la concentración y responsabilidad; y de los *recursos personales favorables*, la persistencia, trabajo en equipo, responsabilidad y compromiso. En la categoría *expectativas*, surgió la subcategoría *académica* que incluyó (buenos) resultados académicos, organización y vocación; y la subcategoría *personales*, ganar experiencias, tener más relaciones sociales o interpersonales (amistades) y lograr más autonomía. Por el contrario, en los *recursos académicos negativos* que logran identificar los estudiantes, se destaca la Tolerancia a la Frustración.

Respecto de hábitos de estudio y organización, se debieron incluir en categorías tanto de recursos *positivos* como *negativos*, lo que pudiera dar cuenta de la importancia que esta temática implicaba para los estudiantes y la falta de desarrollo de éstas. De los *recursos personales desfavorables*, se identificaron el miedo al fracaso, la inseguridad, la poca tolerancia a la frustración y la timidez. De las *expectativas*, se resalta que incluso las personales están orientadas al éxito académico, y que se incluyen la vocación y las relaciones sociales. Es decir, los estudiantes que abandonaron o suspendieron los estudios evidencian posibles conflictos en su orientación vocacional y, por otra parte, preocupación por la integración social y sus resultados académicos. Surge entonces la interrogante de qué motivó a estos estudiantes a tomar la decisión de ingresar a estudiar. Según los datos recabados, puede haber sido por experimentar la vida universitaria, aprovechar la instancia de poder ingresar a la educación superior y también, poca o nula orientación.

Del análisis de constancias de suspensión se logra identificar más claramente los motivos de renuncia, que se agruparon en: *Vocacionales*, asociados al ingreso a carreras que no eran de su total interés o que no les gustó; *Personales internos*, asociados a falta de adaptación a la vida universitaria y autoestima en relación al rendimiento académico; y, *Personales externos*, generalmente asociados a motivos familiares.

Un punto clave a recordar es que estos estudiantes pertenecieron al 15% de mejor rendimiento de su EE, y que esto es considerado uno de los predictores de éxito en la educación superior, ya que “existe clara relación entre las Notas de Enseñanza Media (NEM) y las tasas de retención de 1er año, a mayor promedio NEM más alta es la retención” (Servicio de Información de Educación Superior, 2014, p. 29). Por esto es necesario ofrecer a los estudiantes PACE más orientación y exploración vocacional durante su enseñanza media y apenas ingresen a la educación superior. Como se ha señalado, el abandono o deserción del sistema educativo, en cualquiera de sus niveles implica una alta carga emocional y económica, en especial en el nivel terciario, tanto para la persona, la familia, la institución y el estado.

Es necesario reiterar que los resultados obtenidos, así como la revisión bibliográfica realizada, llevan a afirmar que la interrupción de estudios o abandono voluntario de estudiantes PACE se debe a múltiples razones, de índole personal, económica, afectiva, entre otras. También, que la responsabilidad de que los estudiantes que ingresan a las IES chilenas –vía programas de acceso inclusivo como el PACE–, permanezcan y no deserten de la educación superior, no es de su única responsabilidad. Por el contrario, las IES que los reciben deben actuar responsablemente al respecto. Por ello, hay que seguir revisando y adecuando las estrategias de apoyo y acompañamiento que se les ofrecen durante su etapa de ingreso, desde la matrícula, en donde son cruciales los diagnósticos, nivelaciones y acciones orientadas a la inserción y adaptación a la vida universitaria, así como al apoyo académico y psicoeducativo. El acompañamiento durante su primer año de estudios debe saber conjugar lo académico, con la integración social y con la idea de lograr un bien-

estar general, que los motive a continuar. Para esto, debe primar el reconocimiento a la diversidad de intereses, necesidades y expectativas, tanto de cada estudiante, como de la institución que los recibe, en donde son fundamentales también sus profesores y compañeros de aula. Por ello, la tarea y responsabilidad en las IES no es sólo de los equipos de apoyo estudiantil, sino de toda la comunidad universitaria. Y para ello, las IES deberán avanzar hacia un análisis crítico y una mejora real de sus prácticas curriculares, pedagógicas y sociales, tanto explícitas como implícitas. De lo contrario, la inequidad que aún caracteriza al sistema educativo chileno seguirá persistiendo.

Es justo señalar que la responsabilidad o preocupación por aportar a la retención o disminución de la deserción en educación superior también debe ser compartida con el nivel de educación media, en especial con la educación pública que ofrece el estado a los miles de jóvenes que estudian en los liceos públicos de nuestro país. El desafío aquí es seguir mejorando la cobertura curricular, optimizando el diseño curricular para este tipo de EE, que tribute en una mejor articulación entre la EM y la ES, así como también fortalecer las estrategias de Orientación y Exploración Vocacional que se están ofreciendo a los jóvenes durante toda su enseñanza media, en especial en Liceos Técnicos Profesionales. Y esto no sólo con miras a que accedan a la educación superior, sino a que puedan contar con las herramientas necesarias para desarrollar las habilidades y capacidades que les permitan elaborar su proyecto de vida y transitar favorablemente hacia él.

Por último, se debe resaltar el carácter inicial que ha tenido este estudio, ya que habrá que seguir ahondando en las experiencias de los y las estudiantes habilitados PACE que ingresan a la UCN, tanto de los que continúan, como de los que se van.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Panorama de la educación media técnico profesional en Chile. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Ed_en_Chile.pdf
- Cifuentes Orellana, M. B., Munizaga Mellado, F. R., & Mella Luna, 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).
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., & Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 135-151.
- Gil, F.J., Treviño, E., Sanhueza, C., Rahmer, B., Meneses, F., Glasinovic, V., Gómez, M., Núñez, C. y Guerrero, D. (2016). *Gratuidad Responsable y Universal en Chile*. Recuperado de https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/gratuidad_responsable_y_universal_camara_diputados_noviembre_2016.pdf
- Larrañaga, O., Cabezas, G., & Dussailant, F. (2013). Informe completo del Estudio de la Educación Técnico Profesional. *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-Chile Área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad*.
- Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, (37), 61-97.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, & Banco Mundial. (2009). Revisión de las Políticas nacionales de Educación: la Educación Superior en Chile. *La Educación Superior en Chile*. doi.org/10.1787/1990021x
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013) El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013. doi.org/10.1787/9789264191693-es
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). Educación en Chile. Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. (Traducción). Recuperado de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264288720-es.pdf?expires=1534455900&id=id&accname=guest&checksum=24CoC7DD72B25BFCoE-96C54E53FE0AE6>
- Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. (s/f). *Fundamentos del PACE. Elementos que fundamentan este Programa y su etapa Piloto*. Ministerio de Educación: División de Educación Superior.

Ruffinelli, A., Gorichon, S., Ostoic, D., Sepúlveda, L. & Maureira, F. (2009). Estudio Sobre la Implementación Curricular en la Educación Media Técnico Profesional. Informe Final. MINEDUC: Biblioteca virtual Universidad Alberto Hurtado.

Sebastián, C., & Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales. *Revista Calidad en la Educación*, (26).

Servicio de Información de Educación Superior. (2014a). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. División de Educación Superior, Ministerio de Educación.

Servicio de Información de Educación Superior. (2014b). *Retención de primer año en educación superior*. Programas de pregrado. División de Educación Superior, Ministerio de Educación.

Universidad Católica del Norte. (2015). *Reglamento Docencia de Pregrado*. Universidad Católica del Norte: Dirección General de Pregrado.