

# CUADERNOS DE INCLUSIÓN

## en Educación Superior

Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia  
Universidad de Santiago de Chile

Nº2 | Septiembre 2018



CÁTEDRA UNESCO  
DE INCLUSIÓN A  
LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE



CÁTEDRA UNESCO  
DE INCLUSIÓN A  
LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

## **CUADERNOS DE INCLUSIÓN**

Nº 2 | Septiembre, 2018

### **Director de la revista:**

Dr. Francisco Javier Gil Llambías

*Director de la Cátedra UNESCO de*

*Inclusión a la Educación Superior Universitaria*

*Universidad de Santiago de Chile*

francisco.gil@usach.cl

### **Comité editorial:**

Dr. Patricio Miranda – *Presidente Comité Editorial*

Mg. Mirentxu Anaya

Dra. Beatrice Ávalos – *CIAE U. de Chile*

Dr. Sebastián Donoso – *U. Talca*

Dr. Joaquín Gairín – *U. Autónoma de Barcelona*

Mg. Máximo González – *U. de Santiago*

Mg. Karla Moreno – *Cátedra UNESCO*

Dra. Marcela Orellana – *U. de Santiago*

Mg. Catherine Roy-Boulanger – *Consortium d'animation sur la  
persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES)*

Dr. Patricio Silva – *U. de Leiden*

Dr. Ernesto Treviño – *CENTRE UC*

Paulina Verdejo – *UTFSM*

### **Cátedra Unesco de Inclusión a la Educación Superior Universitaria**

Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia,

Universidad de Santiago de Chile

Correo electrónico: [cuadernos.paiep@usach.cl](mailto:cuadernos.paiep@usach.cl)

Sitio web: [www.paiep.usach.cl](http://www.paiep.usach.cl)

## SUMARIO

- 3** **Prólogo.**  
Francisco Javier Gil Llambías.
  
- 5** **El programa de talentos pedagógicos PACE UCSC como estrategia para el fortalecimiento de la vocación pedagógica.**  
Natacha Carrasco Salinas, Karyn Rojas de la Fuente y Paz Céspedes Cárdenas.
  
- 18** **Caracterización de primera generación de estudiantes PACE que ingresan a la Universidad de Talca.**  
Iván Baeza Barra, Nataly Gutiérrez López, Fabián Araneda Baltierra y Marcelo Sepúlveda Albornoz.
  
- 32** **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.**  
Betty Abaroa Godoy, Daniela Álvarez Antonelli, Carolina Fuentes Vega y Carlos Barahona Jorquera.
  
- 52** **La influencia de la comunidad académica en la formulación de políticas públicas en Chile: el caso del PACE.**  
Lieneke Blok.
  
- 63** **Rol del Tutor en la fase preparatoria de PACE UC: Figura clave en el acompañamiento de estudiantes en su transición de educación media a educación superior.**  
Fresia Pino Arcos, Constanza Meriño Castro, Ana María Polidori Polidori, Paz Hormazabal Robles y Pablo González Adonis.



## Prólogo

La publicación de este segundo número de la revista Cuadernos de Inclusión es una buena noticia para quienes hemos entregado nuestras vidas a la construcción de un mundo más justo, específicamente para las personas que transitan desde la educación secundaria a la terciaria.

Los cinco trabajos publicados en este número son resultado de la reflexión que profesionales con expertiz en Inclusión en Educación Superior que han querido compartir sus conocimientos con personas unidos por ideales de mayor justicia en el acceso a la educación superior.

1. El artículo, ***El programa de talentos pedagógicos pace UCSC como estrategia para el fortalecimiento de la vocación pedagógica***, hace una primera evaluación de la implementación del Programa de Talentos Pedagógicos PACE UCSC y su relación con el fortalecimiento de vocaciones pedagógicas, explorando en las (i) motivaciones iniciales por estudiar pedagogía, (ii) carreras de interés inicial, (iii) opiniones de los-as estudiantes respecto al aporte del Programa de Talentos en su decisión vocacional y (iv) sugerencias de mejora del Programa.
2. El artículo, ***Caracterización de primera generación de estudiantes PACE que ingresan a la Universidad de Talca***, realiza una observación de las condiciones académicas de entrada y del monitoreo (tasa de aprobación, estado de alumno regular y motivos de deserción) de estudiantes matriculados-as en su primer año de estudios que provienen de liceos PACE y que ingresaron Vía de Acceso Especial (VAE) a la Universidad de Talca.
3. El artículo, ***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***, pone en foco, en un primer momento, las motivaciones y expectativas que tenían los y las estudiantes al ingresar a la universidad y, en un segundo momento, los motivos que ellos y ellas identifican para no continuar sus estudios.
4. El artículo, ***La influencia de la comunidad académica en la formulación de políticas públicas en Chile: el caso del PACE***, a través de la articulación de las categorías de *embedded autonomy* (Evans, 2012), *free-floating intelligentsia* (Mendel, 2006) y la perspectiva teórica de Fischer (1993, 2012), analiza y discute de qué forma la academia – como parte de la sociedad civil – ha sido pionera y un actor ‘no convencional’ en la creación de esta política de inclusión en educación superior.
5. En el artículo, ***Rol del Tutor en la fase preparatoria de PACE UC: Figura clave en el acompañamiento de estudiantes en su transición de educación media a educación superior***, se presenta y analiza como una ‘buena práctica’ la estrategia desarrollada desde la Dirección de Inclusión de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que ubica el acompañamiento psicoeducativo de estudiantes al mismo nivel que el acompañamiento académico, postulándolo como un complemento necesario a dispositivos como la tutoría académica y la tutoría par.

Ciertamente, hemos avanzado desde el año 1880 en que Eloísa Díaz Insunza postuló a la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile, convirtiéndose en la primera mujer en cursar estudios superiores en el país. Un saludo y agradecimientos a todos quienes entregaron sus vidas para alcanzar el actual nivel de justicia. Sea como sea,

también es cierto que aún persisten grandes injusticias en el acceso y permanencia a la educación superior que nos corresponde estudiar, evaluar y corregir. Y en eso estamos muchos en muchas universidades, CFT e IP. Es justo reconocer, por otra parte, que sin la mediación de los cientos de profesionales del PACE a lo largo de todo el territorio nacional este maravilloso proyecto no sería posible.

Deseo finalmente dedicar este número de Cuadernos a **Pablo Álvarez Muñoz, Carlos Morán Cancino y Bárbara Chaparro Lagos**, profesionales del PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso efectivo a la Educación Superior) de la Universidad de Talca que el pasado catorce de Junio fallecieron en un accidente de tránsito cuando se dirigían al Liceo Ignacio Carrera Pinto de la Comuna de Colbún, en la Región del Maule.

**Dr. Francisco Javier Gil**

*Director de la Cátedra UNESCO sobre  
Inclusión en la Educación Superior Universitaria*

# El programa de talentos pedagógicos PACE UCSC<sup>1</sup> como estrategia para el fortalecimiento de la vocación pedagógica<sup>2</sup>

**Natacha Carrasco Salinas** (*natacha@ucsc.cl*) | Socióloga. Magíster en Política y Gobierno. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación Curricular.

**Karyn Rojas de la Fuente** (*karyn.rojas@ucsc.cl*) | Socióloga.

**Paz Céspedes Cárdenas** (*paz.cespedes@ucsc.cl*) | Psicóloga. Magíster en Investigación Social y Desarrollo.

---

## RESUMEN

Este estudio evalúa los resultados en postulación y acceso a carreras pedagógicas, de la primera cohorte del Programa de Talentos Pedagógicos del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), desarrollado durante 2017 como respuesta a la creciente necesidad de detectar y potenciar las vocaciones pedagógicas. El estudio se enfocó en analizar la implementación del programa, en función de la postulación e ingreso de los y las participantes a pedagogías durante el proceso de admisión 2018; y también en función de la valoración de éstos respecto al aporte del Programa en su elección vocacional. La muestra estuvo conformada por 31 estudiantes provenientes de las 4 provincias de la región –Arauco, Biobío, Ñuble y Concepción–, quienes respondieron un cuestionario que arrojó como principales resultados, que el 77% de quienes participaron en el proceso de admisión, declaró haber postulado a pedagogías, y de ellos, un 71% declaró haberse matriculado efectivamente en una carrera docente. Adicionalmente, los estudiantes refieren que el programa aportó a su decisión vocacional en términos de exploración, decisión y motivación, haciendo especial énfasis en la utilidad que observaron en actividades de tipo *role playing*, con las que experimentaron el “ser profesor”.

## PALABRAS CLAVE

Talento pedagógico, Vocación pedagógica, Educación superior.

---

<sup>1</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción

<sup>2</sup> El presente estudio se realizó como parte del seguimiento del funcionamiento de las actividades del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

## INTRODUCCIÓN

Existe consenso al indicar la importancia de la detección temprana de las vocaciones pedagógicas, dada la relevancia del rol docente en el aprendizaje de los estudiantes. Respecto a ello, Fuentes, Araneda y Verdugo (2013) enfatizan en la relación de la formación de profesores de calidad con el desarrollo socioeconómico y cultural del país, indicando que para obtener logros de aprendizajes superiores se requieren docentes de excelencia que aseguren un desempeño sobresaliente.

En este contexto, los Programas de Talento Pedagógico han ido tomando forma como una actividad de gran relevancia, tanto en el plano nacional como local. De esta forma, el PACE UCSC se hace parte, buscando responder a la necesidad de oportunidades reales de orientación y formación de estudiantes de los establecimientos educacionales de su red, para lo cual se atiende en igualdad de condiciones sin distinguir la variada distribución geográfica que los caracteriza; es por ello que el Programa de Talentos Pedagógicos PACE UCSC trasladó sus actividades a 3 de las 4 provincias que componen la región. Específicamente, los estudiantes provenientes de Biobío y Concepción trabajaron en esta última provincia por motivos operacionales.

Con la finalidad de recoger la experiencia institucional en el tema, es que, para la creación del Programa de Talentos Pedagógicos PACE UCSC, se toma como ejemplo la Escuela de Talentos ya existente en la Facultad de Educación de la misma casa de estudios, de la cual se desprende el modelo de trabajo para desarrollar las actividades.

Para seleccionar los participantes del Programa, se consultó, a través de los profesionales de los establecimientos educacionales, a estudiantes de 3° y 4° año medio por su interés en participar, buscando detectar motivación en cursar carreras del área de la pedagogía. Luego de esto se realizaron sesiones los días sábado en los Institutos Tecnológicos UCSC de las

provincias de Ñuble y Arauco, y en la casa central de la Universidad en la ciudad de Concepción; en las que docentes especialistas del área de Lenguaje y Matemática diseñaron un programa acorde a las necesidades de cada grupo de estudiantes, con eje central en la vocación pedagógica y con énfasis en el desarrollo de habilidades socioemocionales y académicas, que les permitan desenvolverse con mayor seguridad en sus estudios en educación superior. La participación en el programa se concretó luego de un proceso de convocatoria de estudiantes de la red PACE UCSC, ajustada a la cantidad de cupos ofrecidos, sin embargo, dicha participación no aseguraba la asignación de un cupo directo de acceso a la UCSC.

Dadas las características distintivas de este programa de talentos y su inclusión como nueva acción en el PACE UCSC, surge la necesidad de estudiar la implementación de éste, desde la perspectiva de la efectiva decisión vocacional de la primera cohorte del programa, considerando igualmente la opinión de los propios estudiantes respecto a los aportes del mismo. De esta forma se aspira a observar críticamente el proceso desarrollado, en orden a plantear mejoras y proyectar el futuro de esta acción de inclusión educativa y de desarrollo de talentos en miras a la formación de calidad en pedagogía. El presente estudio busca analizar algunos resultados de implementación, buscando con ello ser un aporte a la mejora constante del Programa de Talentos Pedagógicos.

## MARCO CONCEPTUAL

El PACE es un programa social que surge en el marco de la reforma educacional y se plantea desde un enfoque de derechos, interviniendo en contextos de alta complejidad para restituir el derecho a la educación superior a estudiantes talentosos que cumplan los requisitos de habilitación para postular vía PACE<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Disponibles en la página web <https://pace.mineduc.cl/>



Los establecimientos educacionales de la red PACE se caracterizan por un alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), poseer menor acceso a oportunidades, algunos con limitantes a nivel socioeconómico y ubicación en zonas geográficas de diversa complejidad. Es por ello que se busca “aumentar la equidad, diversidad y calidad en la educación superior, así como generar nuevas perspectivas en la educación media” (Ministerio de Educación, 2018, p. 1). Dentro de las iniciativas de la reforma educacional en nuestro país –que, tal como se aprecia en el párrafo anterior, buscan instalar mejoras significativas en cuanto a oportunidad de acceso, calidad de la educación y garantías implícitas en todo el proceso educativo–, se destaca que, desde 2016, se está implementando el Sistema de Desarrollo Docente, con el objetivo particular de valorar y reconocer el papel decisivo de la docencia de aula en la calidad de la educación y el desarrollo integral del país.

Ante este escenario, surge el año 2017, el Programa de Talentos Pedagógicos desarrollado por el PACE UCSC. Tal como está definido en los lineamientos del programa, el PACE busca “permitir el acceso a la Educación Superior de estudiantes destacados en Enseñanza Media, provenientes de contextos vulnerados” (Ministerio de Educación, 2015, p. 1). Dicho esto, cabe destacar que, de acuerdo con Violeta Arancibia, no existe una relación de talento con la condición socio-cultural, ya que más del 50% de jóvenes con talento proviene de contextos vulnerables (2009); lo cual resulta relevante si consideramos que los 26 establecimientos educacionales que forman parte de la red PACE UCSC presentan altos IVE.

Es menester mencionar que, en la actualidad, en nuestro país el concepto de talento comienza a tomar fuerza paulatinamente, sumándose al proceso de reforma educacional impulsado por el Estado de Chile, siendo una de sus áreas a trabajar la vocación pedagógica. En relación a esto, la Formación Inicial Docente estableció nuevos requisitos y exigencias comunes para el ingreso a las carreras pedagógicas. Hasta hace

un tiempo la mirada existente respecto del rol docente se encontraba a la baja, debido a que las pedagogías no parecen atraer a los egresados de educación media con mejor rendimiento o talento académico:

*(..) los programas de formación han crecido más en cuanto a número que a calidad de las instituciones, lo que afectaría la competencia de sus egresados. También se hace notar la distribución inequitativa de nuevos profesores en el sistema escolar, en la medida en que quienes supuestamente son mejores profesores por haber sido formados en instituciones más selectivas, no enseñan en los establecimientos escolares que más necesitan de ellos (Ávalos, 2014, p. 12).*

Las implicancias de esta dicotomía entre cantidad y calidad, así como también la importancia que significa la vocación en las carreras pedagógicas se ven reflejadas en lo que plantean Valenzuela y Sevilla (2012), acerca de que existe alrededor de un 40% de abandono en los primeros años de ejercicio de la docencia lo que, de acuerdo con los autores, estaría vinculado también a un tema de condiciones laborales. Por ese motivo, un primer eje para los autores mencionados fue observar el comportamiento del mercado en cuanto a la baja regulación y selección con que operaban las instituciones de educación superior (IES) no tradicionales, situación profundamente agudizada en nuestro país. Paralelamente el aumento de los requisitos en las universidades estatales consolidó un vacío, propiciando carreras de pedagogía en formato semi-presencial y a distancia en instituciones carentes de tradición; operando en una lógica basada solo en el contenido teórico, concluyendo en un aumento explosivo de matriculados en carreras de pedagogía producto de una baja selectividad. En este sentido, las carreras de pedagogía se convirtieron en una oportunidad única para los nuevos sectores sociales que por primera vez accedían a la educación superior, permitiendo su ingreso a una carrera profesional menos selectiva y costosa que otras alternativas disponibles.

A partir de ese fenómeno de desregulación por parte de la oferta en carreras pedagógicas, es que se suman otros esfuerzos de la política pública por aumentar la calidad docente, que nos acercan al escenario actual, como es la Beca Vocación de Profesor que se ha mostrado como una estrategia para atraer a los talentos con vocación pedagógica, apuntando a la modificación del perfil de estudiantes matriculados, aun cuando algunos autores perciben este beneficio como un “motivador extrínseco” (Merino, Morong, Arellano y Merino, 2015), que podría inclinar el interés pedagógico al plano utilitario y no vocacional; debate que, si bien no está dentro de los objetivos de este artículo, resulta interesante mencionar, en tanto es muestra de que quedan aún esfuerzos por consolidar para lograr mejoras en la formación de docentes de calidad con vocación pedagógica.

Ahora, en el caso particular de la UCSC, el año 2015 en el marco del Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior, esta Universidad comenzó a elaborar el Programa de Mejoramiento Institucional PMI USC1501, denominado: “Propuesta de mejoramiento para provocar cambios notables en los procesos de Formación Inicial Docente en la UCSC, fomentando el trabajo colaborativo con actores del sistema educativo regional en contextos educativos diversos” (Solís, 2016, p. 1). Este Programa tiene por objetivo general fortalecer la formación inicial docente que imparte la UCSC y “preparar profesores de excelencia que generen cambios notables en la calidad del aprendizaje...” (id, p. 1). De esta forma, impactar en la formación inicial de los profesores y aumentar la matrícula de estudiantes con buen desempeño escolar y vocación pedagógica forman parte de objetivos institucionales de la UCSC. Paralelamente comenzó a ejecutarse el Programa PACE UCSC como parte de las acciones de mejoras en la calidad, acceso a oportunidades y equidad en el ingreso a educación superior. El PACE UCSC funciona como un puente entre la política pública y la institucionalidad universitaria: esta relación *per se* colocó en práctica de forma directa la vinculación con los establecimientos educacionales de la

red, caracterizados, como se mencionó anteriormente, por contar con bajas oportunidades de acceso y continuidad de estudios superiores. Todas estas iniciativas, sumadas al Programa de Talentos Pedagógicos PACE UCSC, ubican el centro en la formación de un capital humano con sentido práctico en la realidad nacional.

Respecto del concepto talento la literatura revisada nos entrega una amplia visión y aproximación a su conceptualización. Partiendo por una concepción general, Violeta Arancibia (2009) apunta hacia una definición de talentos contextualizada en nuestra realidad nacional, mostrándolo como una habilidad o capacidad destacada, siendo general o específica, es decir, siendo varias o un área desarrollada por la persona. En este sentido, señala que la cualidad de una persona con talento ya sea general o específico, no estaría ligada a la situación socioeconómica de la misma, no obstante, es necesario que se encuentre en un contexto que le brinde soporte emocional y que estimule sus habilidades presentes en una o más áreas del desarrollo. En lo que refiere a talento académico en particular, es entendido como “una habilidad o desempeño excepcional en una dimensión general -el área social o intelectual- o en un campo específico al interior de esa dimensión de orden general -al interior del dominio intelectual, el talento científico, computacional o académico” (Flanagan y Arancibia, 2005, p. 122).

Específicamente, el concepto de talento pedagógico, que es el que interesa al presente estudio, convoca a su vez diversos tipos de características: de orden intelectual o cognitivo, asociado a la adquisición de conocimientos pedagógicos y disciplinares propios de la especialidad; de orden afectivo, ligado a la naturaleza social de la actividad; volitivo, inscrito a la motivación por enseñar y compartir saberes con otros, unido a altas expectativas de los resultados de sus acciones y a la estabilidad de sus relaciones con los demás; y son también de orden social, asociado a la naturaleza interpersonal del acto educativo, por el cual la necesidad de comunicación, vinculación, colaboración y responsabilidad del quehacer docente se muestra con mucha fuerza (Arancibia, 2009).

De esta forma, en orden a comprender el concepto de talento en la figura específica del docente, con su función y rol socio-transformador, y considerando que todos los jóvenes poseen talentos en diversas áreas y en su desarrollo sociocognitivo en general, se comprendió en el presente estudio el talento como una característica o cualidad superior que se puede manifestar en una o más áreas del desarrollo; y el talento pedagógico en particular, como aquel que se focaliza en una mayor habilidad en el plano socioafectivo y volitivo o motivacional en cuanto a la formación de personas con sentido humano en las diversas áreas del aprendizaje.

Por otra parte, un rasgo fundamental de cada individuo que ejerce la pedagogía es la vocación que presenta en diversas formas durante su desarrollo; esta puede ser innata, o aprendida en el tiempo y fortalecida en espacios de perfeccionamiento (Franco, Vélez, López y Becerra, 2016). Aristóteles mencionaba la vocación como un cruce entre los talentos individuales y las necesidades del mundo (s/f, en González, 2018, p. 6). Pilar Cox explica que la “vocación tiene que ver con quién eres y quieres ser como persona, y sólo desde ahí, es también el camino que eliges para concretar esa forma de vida en una carrera...” (en Ministerio de Educación, 2018, p. 1).

La vocación de un profesor es determinante al momento de desarrollar el aprendizaje, sin embargo, al ingresar a una carrera los y las estudiantes lo hacen por diversas motivaciones, que pueden ser tanto por una vocación temprana, como es el ser hijos de profesores y haber observado la profesión de cerca, como por alguna experiencia significativa durante su desarrollo. A este respecto, Cecilia Avendaño y Rodrigo González (2012) indagaron acerca de las motivaciones para ingresar a las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción, concluyendo que los y las estudiantes

*(...) reflejan haber ingresado a su carrera por motivaciones intrínsecas que obedecen a la propia satisfacción o búsqueda de autorrealización. Esta circunstancia hace personas con mejores posibilidades de*

*enfrentar la profesión docente, pese a las conocidas dificultades que se presentan durante su ejercicio (Ministerio de Educación, 2018, p. 1).*

No obstante, los autores señalan que la vocación pedagógica se encuentra en constante desarrollo y transformación, puesto que la vocación se construye y se potencia durante el ejercicio de la profesión misma, siendo un concepto abierto, que conjuga experiencia previa con el desarrollo propio de la docencia (Avendaño y González, 2012).

Al revisar las investigaciones recientes sobre Talento Académico, se encuentra que la Universidad de Concepción realizó una investigación publicada el 2014 por Mathiesen, Merino, Mora, Navarro y Castro, con el objetivo de dar cuenta de los posibles resultados del Programa de Talentos de la misma casa de estudios. En el marco de esta investigación, se sometió a los estudiantes participantes del programa y a un grupo control, a una serie de evaluaciones socioemocionales, de inteligencia, y a una comparación de sus puntajes NEM (Notas de Enseñanza Media) y PSU (Prueba de Selección Universitaria) –utilizados en Chile para determinar el acceso de estudiantes de cuarto año medio a IES–, para determinar si la participación en dicho programa es significativa en la mejora en sus aptitudes académicas y habilidades socioemocionales. Entre los principales resultados de esta investigación, se concluyó que los estudiantes que participaron en el programa presentan resultados significativamente más altos que el grupo control en puntajes PSU y NEM, así como en la dimensión científico-matemática del instrumento de medición de habilidades cognitivas. Por otra parte, se indica que las variables humanistas y socioemocionales demuestran un aumento no significativo entre el grupo de estudiantes que pertenecen al programa y el grupo control.

En otra investigación referente a talento pedagógico, José Miguel Araya y Tamara Wong (2013) presentan los antecedentes, contexto nacional, experiencia y resultados preliminares del Programa de Educadores

Líderes con Vocación Pedagógica (PEL-VP) de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Este programa fue concebido como una plataforma alternativa de acceso inclusivo a la educación superior, que acoge a quienes se hayan motivado a estudiar pedagogía a temprana edad, y que acrediten un promedio de notas perteneciente al tercio superior de sus comunidades locales; a estos componentes se agrega que se espera que los participantes hayan sido protagonistas de experiencias recurrentes de liderazgo socio educativo. El contexto del programa PEL-VP fue dado por los constantes debates referidos a la calidad de la educación, y la necesidad de apoyar la formación inicial docente como mecanismo para mejorar la calidad de los aprendizajes, junto con el compromiso de la USACH que da alta importancia a la labor de los docentes en la formación de personas. Estos elementos convergen en un plan que contribuye a fortalecer en los estudiantes la motivación a formarse como docentes. Para preparar al futuro educador, se implementó un programa experimental de tres generaciones a través del desarrollo de dos ciclos formativos: el primero orientado a la inducción pedagógica y formación básica en el liderazgo educativo, y el segundo orientado al liderazgo y emprendimiento educativo. Al aprobar los ciclos formativos, los estudiantes podían acceder a cupos directos en las carreras de pedagogía de su interés, además de becas de financiamiento y la posibilidad de postular a postgrados en caso de continuar exitosamente con su educación superior.

En la presentación de resultados, los autores plantean que estos son parciales dado que solo existen datos de dos generaciones de estudiantes que ingresaron a la educación superior; pese a eso la primera generación de estudiantes becados muestran una permanencia superior al 90% y un rendimiento cercano al 100%, y en un positivo cambio, la segunda cohorte ha presentado el mismo nivel de rendimiento académico, aumentando su permanencia al 100%.

Ahondando en la temática de la vocación pedagógica, la investigación anteriormente citada de Cecilia

Avendaño y Rodrigo González (2012) indaga en los motivos de los estudiantes de primer año para ingresar a carreras de pedagogía, dado que las principales investigaciones en este ámbito se situaban desde la perspectiva de los docentes que ya se encuentran en ejercicio. La investigación realizada a través de la aplicación de un cuestionario a estudiantes de primer año de 11 carreras de pedagogía tuvo entre sus principales resultados que la mayoría de los y las estudiantes eligieron carreras de pedagogía motivados por el gusto por su especialidad, gusto por la enseñanza, por la gratificación de educar, por ayudar a los demás y el gusto por trabajar con niños. Estos resultados permiten evidenciar que los y las estudiantes de primer año de pedagogía que participaron en la investigación ingresan por elementos de motivación intrínseca asociados a la labor docente.

## **METODOLOGÍA**

Se optó por una metodología mixta, siendo el eje a evaluar la implementación del Programa de Talentos Pedagógicos PACE UCSC y su relación con el fortalecimiento de vocaciones pedagógicas, medido con base en la concreción formal de los estudiantes hacia la postulación y matrícula en carreras del área pedagógica.

Se orientó el trabajo a partir del modelo de evaluación de programas sociales planteado por Raczyński y Serrano (2002), que entre sus tipos de evaluación plantean el modelo de Eficacia, referido a “la medida en la cual existen pruebas de que los objetivos de la política o programa se han logrado” (p. 7). Se toma esto como orientación, puesto que, en el caso particular del presente estudio, no existen aún pruebas concluyentes de fortalecimiento de la vocación pedagógica; sino más bien indicadores iniciales de las trayectorias pedagógicas de los primeros estudiantes participantes del Programa. Dicho esto, la perspectiva del modelo de evaluación de programas sociales contribuye, además, a evidenciar resultados que no están necesariamente contenidos en los objetivos del pro-

grama, es decir, abre un espacio de discusión en torno al problema de estudio y cómo éste se manifiesta en la población objetivo, más allá de solo establecer variables e indicadores de cumplimiento de metas, pues ello no es el único criterio de valor (Vedung, 2000).

Para la obtención de información se optó por un diseño de tipo encuesta (Vieytes, 2004), de alcance descriptivo, modalidad de contacto telefónico y temporalidad transversal. Para la recolección de información, se aplicó un cuestionario estructurado, de preguntas abiertas y cerradas, que buscó medir los siguientes aspectos:

- Motivación inicial por estudiar pedagogía.
- Carreras de interés inicial.
- Opinión respecto al aporte del Programa de Talentos en su decisión vocacional.
- Sugerencias de mejora.

La confección del instrumento siguió los pasos propuestos por Vieytes (2004), de acuerdo a los cuales se realizó un borrador que fue sometido a revisión del equipo y aplicación de prueba a 3 estudiantes seleccionados en forma aleatoria, luego de lo cual se efectuaron ajustes finales y se procedió a la aplicación formal. Se estimó pertinente el uso de este tipo de instrumento y la modalidad de contacto telefónico, atendiendo a los beneficios de brindar un orden sistemático y estandarizado a la recogida de datos, además de contribuir a la optimización de tiempos –lo cual resultó necesario producto de la dificultad de acceso a información oficial de matrícula en educación superior, durante los primeros meses del año–, y facilidad de contacto con los y las participantes –lo cual se dificulta producto de la diversa ubicación geográfica que presenta la población objeto de estudio.

El estudio consideró un universo de 84 estudiantes de establecimientos que conforman la red PACE UCSC 2017 y que manifestaron interés por potenciar su vocación pedagógica por medio del Programa de Talentos Pedagógicos. El criterio de selección de la muestra se definió en función de haber asistido al 50% o más de las actividades, dado que se estimó que una menor participación no permitiría evidenciar el

aporte que tuvo la misma en la elección de su carrera universitaria; resultando 54 estudiantes que cumplieron con dicho requisito.

Los 54 estudiantes fueron contactados vía telefónica, logrando concretar 40 cuestionarios contestados. De dichos estudiantes, 9 se encontraban cursando 3° medio durante 2017, por lo que la muestra quedó conformada por 31 estudiantes que egresaron de 4° medio y postularon al proceso de admisión 2018.

Los cuestionarios contestados fueron analizados a partir del cálculo de porcentajes, por una parte, y análisis de contenido con categorización emergente de las preguntas abiertas, por otra. Cabe destacar, que el número de la muestra resulta significativo al tratarse de un estudio mixto, es decir, que contiene además de descripción cuantitativa, interpretación cualitativa de información, con la cual no se busca extrapolar resultados. Específicamente, al tratarse el Programa de Talentos Pedagógicos, de un trabajo personalizado de exploración vocacional, cuya ejecución se llevó a cabo los días sábado, es igualmente importante el aporte que se logre en términos de fortalecimiento, ya sea en uno o más estudiantes; puesto que, el asistir al programa fuera de su horario escolar y acceder a participar voluntariamente del presente estudio, permiten suponer un alto grado de motivación presente en los y las estudiantes.

## RESULTADOS

Con base en las respuestas obtenidas, a continuación, se describen las dimensiones señaladas en el apartado metodológico. Para ello, se da cuenta de la cantidad de jóvenes postulantes y matriculados en carreras de pedagogía, luego se exponen los aportes directos e indirectos entregados por el Programa de Talentos Pedagógicos PACE UCSC, de acuerdo con lo declarado por los participantes del estudio; y finalmente, se incluyen las sugerencias de mejora manifestadas.

Con base en la muestra obtenida, se encontró que un 77% (N: 24) de estudiantes declara que postuló a

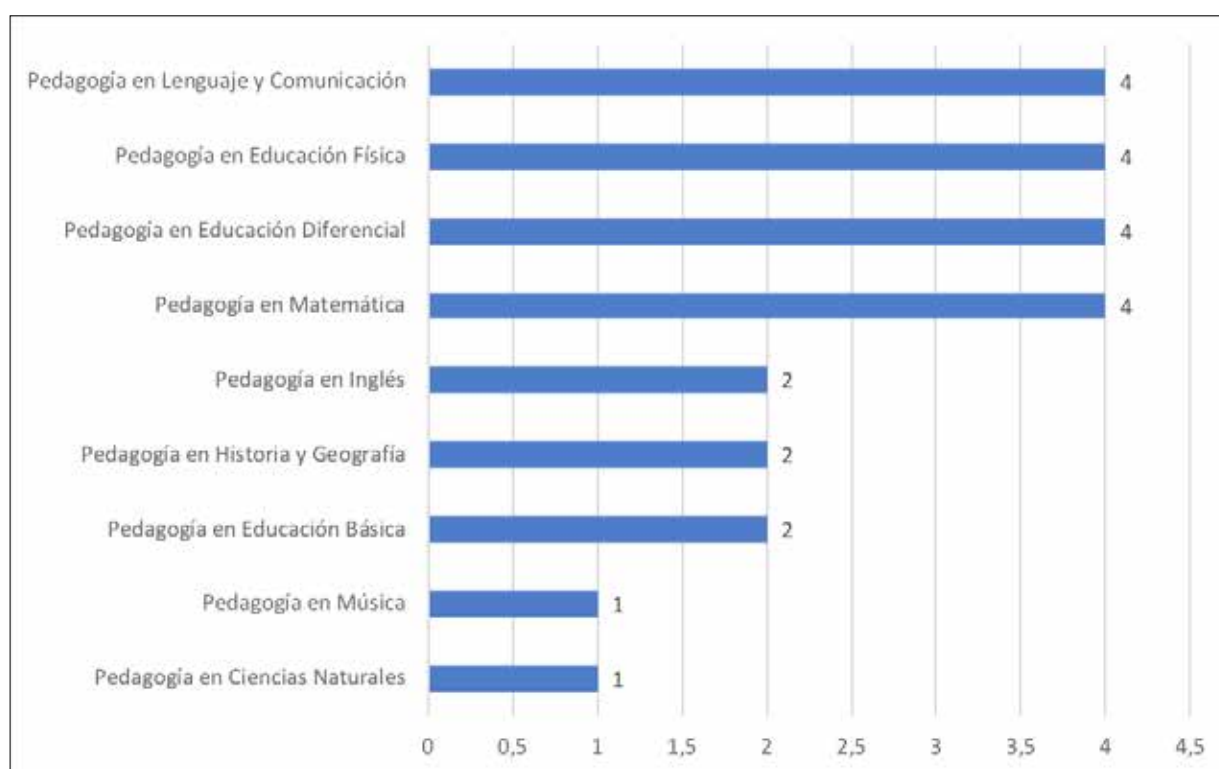
carreras de pedagogía, frente a un 23% (N: 7) que declara haber postulado a carreras de otras áreas. Como se puede ver, la mayoría de los estudiantes que participó en el Programa de Talentos declara postular a una carrera de pedagogía, lo que indica que realmente existía un interés en el área a la hora de tomar la determinación de asistir a las sesiones.

En la misma línea, al revisar el detalle de las carreras postuladas, ilustrado en el siguiente gráfico, se

observa que las pedagogías en el área de lenguaje y matemáticas se encuentran entre las de mayor preferencia, junto a la educación física y diferencial. En contraste con las áreas de música y ciencias naturales, que son las de menor preferencia de postulación de los y las participantes.

**Gráfico 1. Número de postulaciones por tipo de pedagogía**

*Fuente: elaboración propia.*



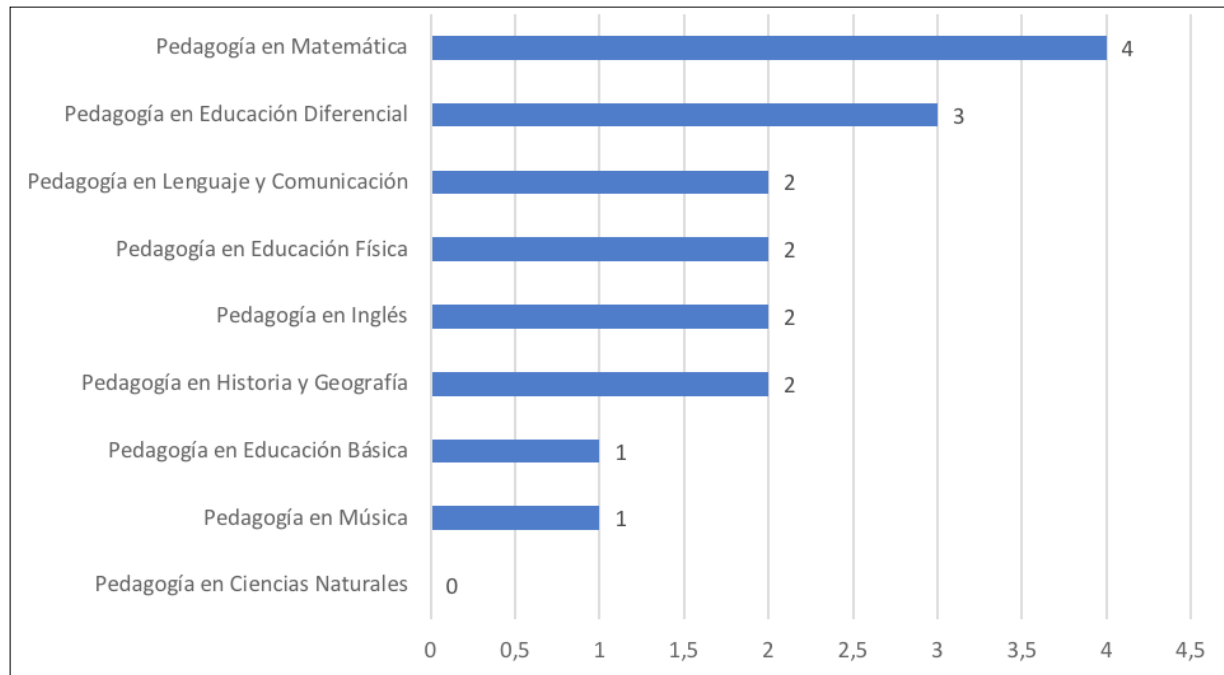
Por otra parte, respecto al porcentaje de matrícula efectiva declarada por los estudiantes que postularon a pedagogías (N: 24), se encontró que el 71% (N: 17) de los jóvenes declara haberse matriculado en una pedagogía, mientras que un 29% (N: 7) declara haberse matriculado en otras áreas de estudio.

Respecto al detalle de las carreras matriculadas, éste puede ser apreciado en el siguiente gráfico, donde

se encuentra al área de matemática como la de principal preferencia entre los participantes del Programa de Talentos Pedagógicos PACE UCSC 2017, seguida por la educación diferencial. La tendencia de preferencias es similar a las postulaciones, destacando que la pedagogía en ciencias naturales, que está presente en las postulaciones, no fue matriculada por ningún estudiante participante del estudio.

**Gráfico 2. Número de matrículas por tipo de pedagogía**

Fuente: elaboración propia.

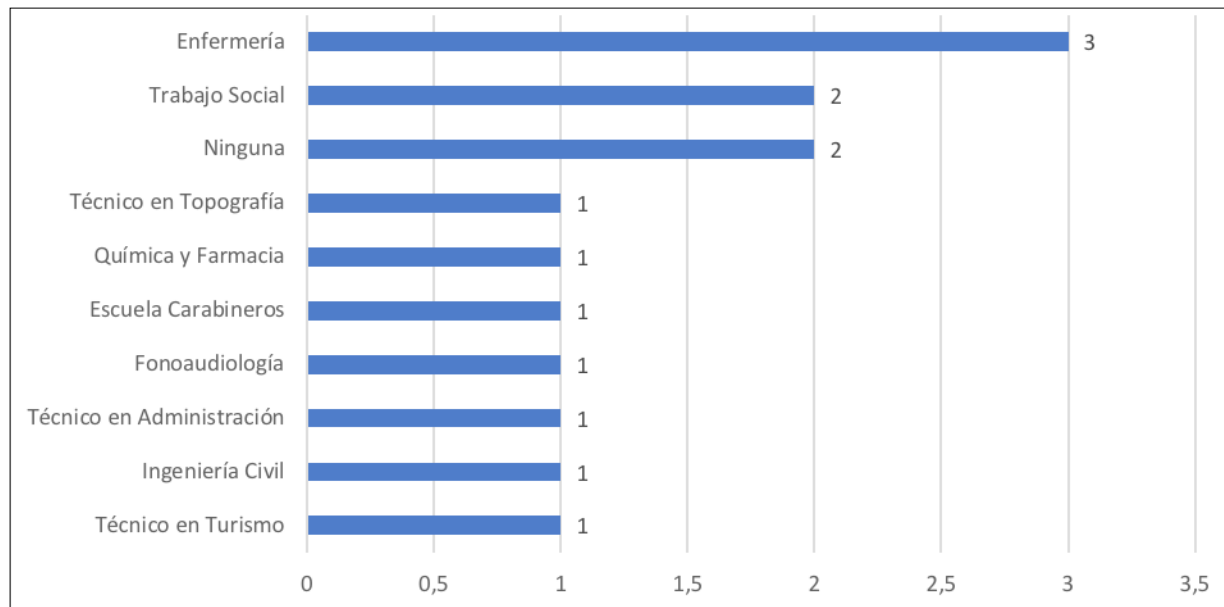


Ahora, al observar cuáles son las carreras matriculadas por quienes no escogieron pedagogías (incluyendo los 7 estudiantes que postularon otras carreras más los 7

que postularon pedagogías), se encuentra en primer lugar enfermería con tres preferencias, y por lo demás se aprecia diversidad en las áreas de interés.

**Gráfico 3. Número de matrículas en “otras carreras”**

Fuente: elaboración propia.



Por otra parte, al analizar el contenido de las preguntas abiertas en relación a la “Opinión respecto al aporte del Programa de Talentos en su decisión vocacional”, se encuentra que las 31 respuestas se agrupan en 3 categorías emergentes: aporte a la exploración, aporte a la decisión y aporte a la motivación.

### APORTE A LA EXPLORACIÓN

Esta categoría se compuso de respuestas que destacan el conocimiento de la experiencia narrada por los profesores del Programa respecto al ejercicio de la profesión, el aprendizaje de las distintas especialidades presentes en el rubro, y de las dificultades a las que se tienen que enfrentar estos profesionales. Así también, se incluyen aquí respuestas relacionadas al desarrollo de capacidades necesarias para el adecuado desempeño en educación superior, destacando que aquellos estudiantes matriculados en otras carreras valoraron el aporte del Programa en cuanto al desarrollo de habilidades transversales, que son útiles también para campos distintos a la pedagogía. Un extracto de respuesta ilustrativo de esta categoría es el siguiente:

*Aportó en el ámbito del desenvolverse en la carrera, y saber aprender lo que va a fondo en su carrera, tener una mejor visión de su carrera. Ponerse en el lugar de ser profe (Estudiante mujer, Chillán).*

### APORTE A LA DECISIÓN

Esta categoría se compuso de respuestas que destacan la utilidad de adquirir conocimientos previos para tomar una mejor decisión, tanto en lo que respecta a escoger pedagogía, como también a qué especialidad. De igual forma, aquí se agrupan las respuestas referidas a haber logrado mayor seguridad en cuanto a su elección vocacional luego de participar en el Programa, incluyendo una estudiante que refiere haber aclarado su decisión

respecto a no estudiar pedagogía, gracias a lo aprendido en el Programa. Un extracto de respuesta ilustrativo del aporte a la decisión vocacional es el siguiente:

*Aportó mucho, ya que estaba indecisa antes, pero con el trabajo de ponerse en el lugar del profesor y role playing pude aclarar mis dudas (Estudiante mujer, Chiguayante).*

### APORTE A LA MOTIVACIÓN

Esta categoría se compuso de respuestas que destacan el cambio de percepción respecto a las pedagogías, desde verlas como algo fácil de estudiar a algo que debe enfrentarse con vocación. De igual forma, las respuestas se caracterizan por destacar la confianza transmitida por los profesores del Programa, y el aumento de la motivación producto del acercamiento al rol docente. Un cita ilustrativa de esta categoría es la siguiente:

*Reafirmar su decisión de estudiar una carrera de pedagogía. Los profesores fueron motivando y dando la confianza (Estudiante mujer, Cabrero).*

Finalmente, al analizar el contenido de las preguntas abiertas relativas a “Sugerencias de mejora”, se observa que las 31 respuestas presentan variabilidad de contenido, por lo cual no pudieron agruparse en grandes categorías, destacando mayor frecuencia en las siguientes sugerencias manifestadas por los estudiantes: mayor cantidad de sesiones, ya sea más días a la semana o más horas; más énfasis en enseñar y cómo enseñar; métodos más lúdicos y participativos, y, principalmente, sugieren mayor uso de técnicas como *role playing*; en resumen, más actividades donde los estudiantes se sitúen en el lugar de los profesores. Todos, aspectos que serán considerados al momento de rediseñar acciones orientadas al fortalecimiento de la vocación pedagógica.



## A MODO DE CONCLUSIÓN

Teniendo a la vista la información cuantitativa sistematizada y el análisis de contenido de las declaraciones de estudiantes, se evidenció, en términos generales, una evaluación positiva del Programa de Talentos Pedagógicos PACE UCSC 2017, por parte de la muestra encuestada; tanto en términos de contribución a su decisión vocacional, como en cuanto a la preparación socioemocional para enfrentar la carrera, no sólo pedagógica, sino de cualquier área afín. Esto se evidenció en el hecho de que los participantes del estudio, matriculados en otras áreas vocacionales, igualmente valoraron la contribución del programa a su formación de habilidades blandas, las que además son consideradas por Arancibia (2009) como parte de las diversas características que componen el talento.

La experiencia desarrollada en el programa y los aspectos aquí estudiados, permiten apreciar la necesidad de oportunidades de fortalecimiento de la vocación pedagógica y el talento, en la fase previa al ingreso a IES, pues si bien la vocación puede ser temprana o no, también se construye con base en la práctica y experiencia misma.

Es preciso destacar que el presente artículo se trata de un análisis concreto en torno a la postulación y matrícula de estudiantes participantes de la primera versión del Programa de Talentos Pedagógicos PACE UCSC, sin pretender ser un estudio de impacto, puesto que únicamente se cuenta con información referente al proceso de admisión a IES de estos jóvenes. Sin embargo, será parte de las posibles proyecciones del proceso, el seguimiento a los y las estudiantes en cuanto a retención y desempeño, aunado al perfeccionamiento tanto de las versiones futuras del Programa, como de los métodos de estudio y seguimiento del mismo.

Los resultados y antecedentes aquí expuestos permiten evidenciar el interés investigativo en la detección temprana de talentos, y la importancia de potenciar la vocación pedagógica para lograr el objetivo de una formación inicial de calidad y docentes con altos estándares desempeñándose en los establecimientos educacionales del país. Es necesario buscar estrategias para definir qué elementos componen la vocación pedagógica, fomentando y orientando la formación inicial docente.

---

## REFERENCIAS

- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 4 (26), 1-15.
- Araya, J., Wong, T. (2013). Programa de educadores líderes con vocación pedagógica temprana de la Universidad de Santiago de Chile. *Tercera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Recuperado de [http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT\\_2/ponencia\\_completa\\_74.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_2/ponencia_completa_74.pdf)
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), 11-28.

- Avendaño, C. González, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38 (2), 21-33.
- Flanagan, A. y Arancibia, V. (2005). Talento académico: Un análisis de la Identificación de alumnos talentosos efectuada por Profesores. *Psyche*, 14, 121-135.
- Franco, J., Vélez, F., López, H. y Becerra, M. (2016). Análisis de relevancia para la valoración de la vocación docente a partir de variables extrínsecas e intrínsecas: caso colegios del área metropolitana de Medellín – Colombia. *Revista Espacios*, 38 (20), 10-16.
- Fuentes, R., Araneda, A. y Verdugo, C. (2013). Aproximación al concepto de talento pedagógico: un paso en la selección de personas con potencial docente para la FIP en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12, 61 - 74.
- González, M. (2018). *Orientación laboral y promoción de la calidad en la formación para el empleo*. Logroño: Editorial Tutor Formación.
- Mathiesen, M., Merino, J., Mora, O., Navarro, G. y Castro, G. (2014). Efectos del Programa Talentos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus alumnos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (1), 197-214.
- Merino, E., Morong, G., Arellano, A. y Merino, E. (2015). Características, motivaciones y expectativas de estudiantes de género masculino de carreras pedagógicas de la Universidad Bernardo O'Higgins. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3), 1-24.
- Ministerio de Educación (2015). Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Objetivos - PACE - Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Disponible en: <https://pace.mineduc.cl/objetivos/>
- Ministerio de Educación (2018). Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE. Descripción del Programa, disponible en <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/programa-de-acompanamiento-y-acceso-efectivo-la-educacion-superior-pace>
- Ministerio de Educación (2018). La vocación es importante. Recuperado de: <http://www.mifuturo.cl/index.php/media-la-vocacion-es-importante>
- Raczinsky, D. y Serrano, C. (2002). *La función de evaluación de políticas sociales en Chile*. Santiago de Chile: Asesorías para el desarrollo S.A.
- Solis, F. (2016). Educación avanza en concreción de primeros objetivos del Programa de Mejoramiento Institucional. Reportaje de la sección Noticias UCSC. Recuperado de: <http://www.ucsc.cl/noticias/educacion-avanza-en-concrecion-de-primeros-objetivos-del-programa-de-mejoramiento-institucional/>

Valenzuela, J. y Sevilla, A. (2012). La movilidad de los nuevos profesores chilenos: los años que vivimos en peligro. Documento de trabajo. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile. Recuperado de: [http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=2015-docentes/Movilidad\\_Valenzuela%20y%20Sevilla.pdf](http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=2015-docentes/Movilidad_Valenzuela%20y%20Sevilla.pdf)

Vedung, E. (1997). *Evaluación de políticas públicas y programas*, Ministerio de Trabajos y Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: Editorial de Las Ciencias.

# Caracterización de primera generación de estudiantes PACE que ingresan a la Universidad de Talca<sup>1</sup>

**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.

---

<sup>1</sup> 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)<sup>4</sup> 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 acreditación<sup>3</sup> de sus carreras y programas de estudio a través de una fiscalización mayor, lo que ha llevado, como caso extremo, al cierre de instituciones<sup>4</sup>. 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)<sup>5</sup> 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-aprendizaje<sup>6</sup> 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)<sup>7</sup>, 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 comunas<sup>9</sup> de la Región del Maule. Estos liceos que, en su mayoría corresponden a instituciones Técnicas Profesionales y Polivalentes rurales, pertenecen a ambientes altamente vulnerados<sup>10</sup>.

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 1990<sup>11</sup>, 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)<sup>12</sup> (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)<sup>13</sup> 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<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> 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<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> 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-

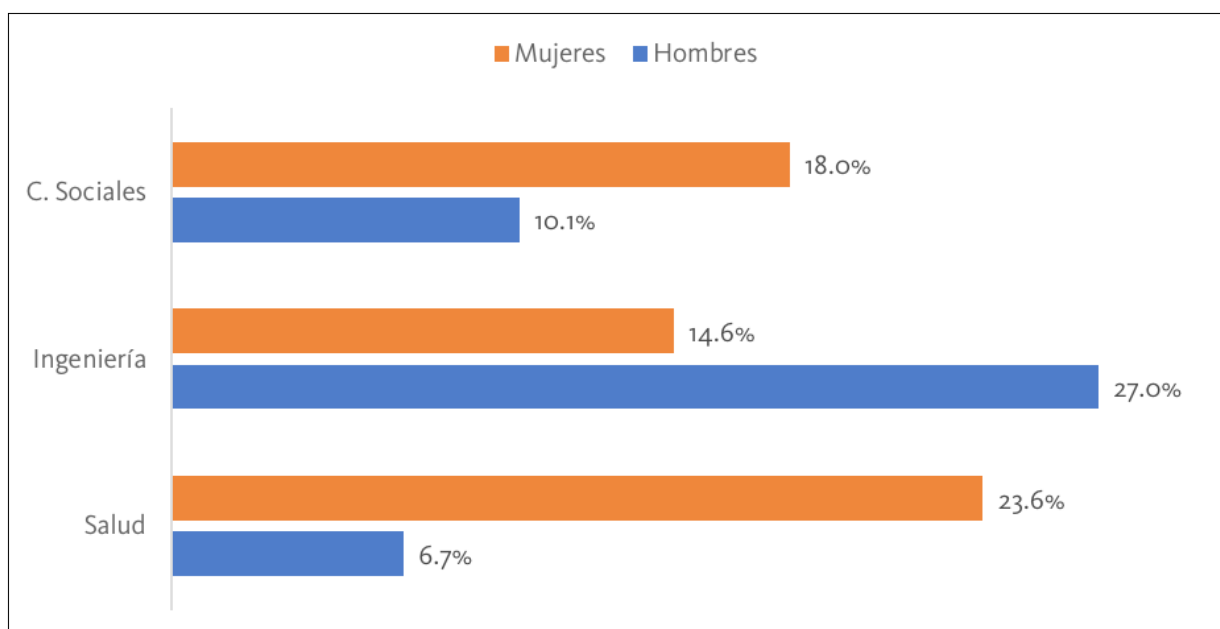
terés de los estudiantes matriculados de acuerdo a la variable sexo.

Ésta se dividió en: Salud<sup>14</sup>, Ingeniería<sup>15</sup> y Ciencias Sociales<sup>16</sup>. 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, Kinesiología, 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
<b>BEA</b>	2	664,5	656	673	60,4	576,7	562	591	83,8
<b>PSU</b>	31	777,1	653	850	57,9	563,8	504	703	75
<b>PACE</b>	54	774,6	601	850	61,3	444,8	278	626	80,4
<b>VINCULARSE</b>	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
<b>BEA</b>	2	2,2%	0	0%	2
<b>PSU</b>	29	32,6%	2	2,2%	29
<b>PACE</b>	52	58,4%	2	2,2%	54
<b>VINCULARSE</b>	2	2,2%	0	0%	2
<b>TOTAL</b>	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	
<b>Motivos de deserción</b>	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
<b>Estado Alumno regular</b>	Regular	1	36	26	1	64
	Retirados	1	17	5	1	24
	Postergación	0	1	0	0	1
Total		2	54	31	2	89
<b>Tasa de aprobación de módulos</b>	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

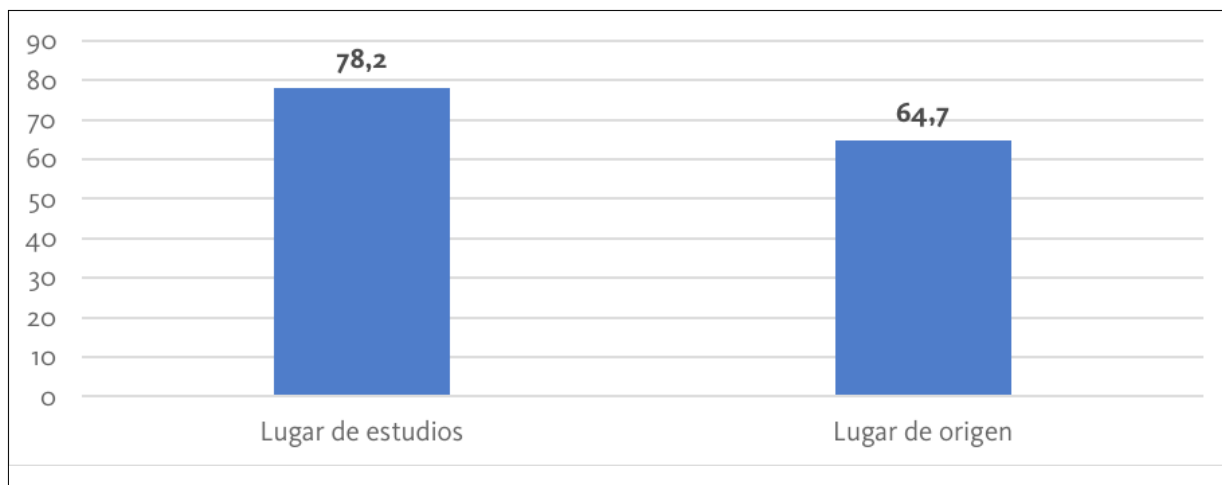
“Regular” al finalizar el año académico fueron 64, correspondiente al 71,9% del total. Estos se distribuyeron de acuerdo a su origen de matrícula: 1 por BEA, 36 por PACE, 26 por PSU y 1 por VINCULARSE. Por el contrario, de los 25 estudiantes que no continuaron en calidad de alumno regular, 24 (27%) de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

Con respecto al criterio de “Tasa de aprobación de módulos”, de los 64 estudiantes que mantienen su calidad de alumno regular, el 54,7% aprobaron el “100%” de los cursos (1 por BEA, 17 por PACE, 16 por PSU y 1 por

VINCULARSE), 35,9% aprobaron entre el “51% al 90%” de las asignaturas (12 por PACE, 10 por PSU y 1 por VINCULARSE) y un 9,4% aprobaron el “50%” de sus cursos (5 por PACE y 1 por PSU).

### Gráfico N° 2. Tasa de retención v/s lugar de residencia.

Fuente: elaboración propia.



El Gráfico N°2 presenta la relación entre tasa de retención y lugar de residencia en periodos de estudio.

Del gráfico se desprende que los estudiantes que viven en la misma ciudad de su lugar de estudios presentan una mayor tasa de retención (78,2%) que aquellos que viajan a diario desde comunas aledañas (64,7%).

Los gráficos 3 y 4 presentan las relaciones existentes entre PSU, RANKING y Tasa de Aprobación. El Gráfico N° 3 describe la relación entre resultados PSU y Tasa de Aprobación de los estudiantes durante el primer año.

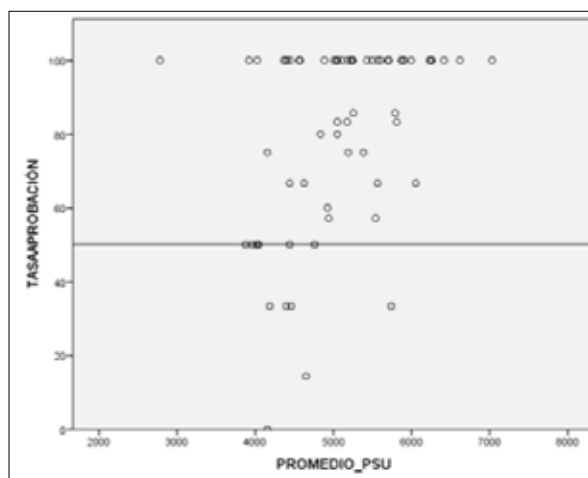
La gráfica muestra que los estudiantes con tasa de aprobación superior al 50%, obtuvieron un puntaje PSU dentro del rango de los 400 a 750 puntos. A su vez, aquellos estudiantes con tasa de aprobación inferior al 40%, también se encuentran dentro del intervalo de 400 a 600 puntos PSU. Cabe destacar el caso de una estudiante, cuyo puntaje PSU fue de 278 puntos, que tuvo una tasa completa de aprobación.

En el Gráfico N° 4 es posible revisar la relación existente entre Ranking de Notas de Enseñanza Media

y la Tasa de Aprobación de los estudiantes matriculados en su primer en la universidad.

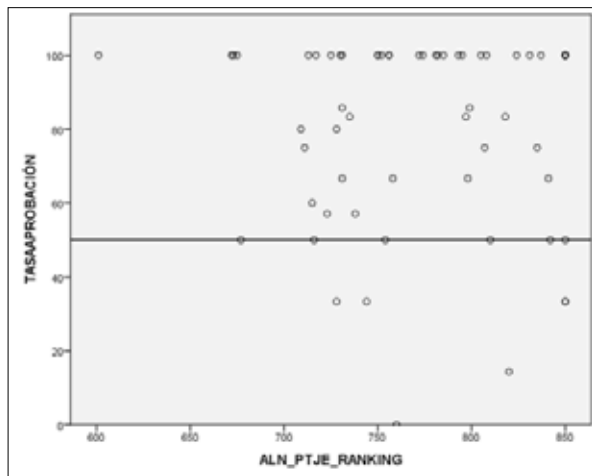
### Gráfico N° 3. PSU v/s tasa de aprobación.

Fuente: elaboración propia.



#### 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](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](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](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](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>

# 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<sup>1</sup>

**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.

---

<sup>1</sup> 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.

## INTRODUCCIÓN<sup>2</sup>

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-

---

<sup>2</sup> 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

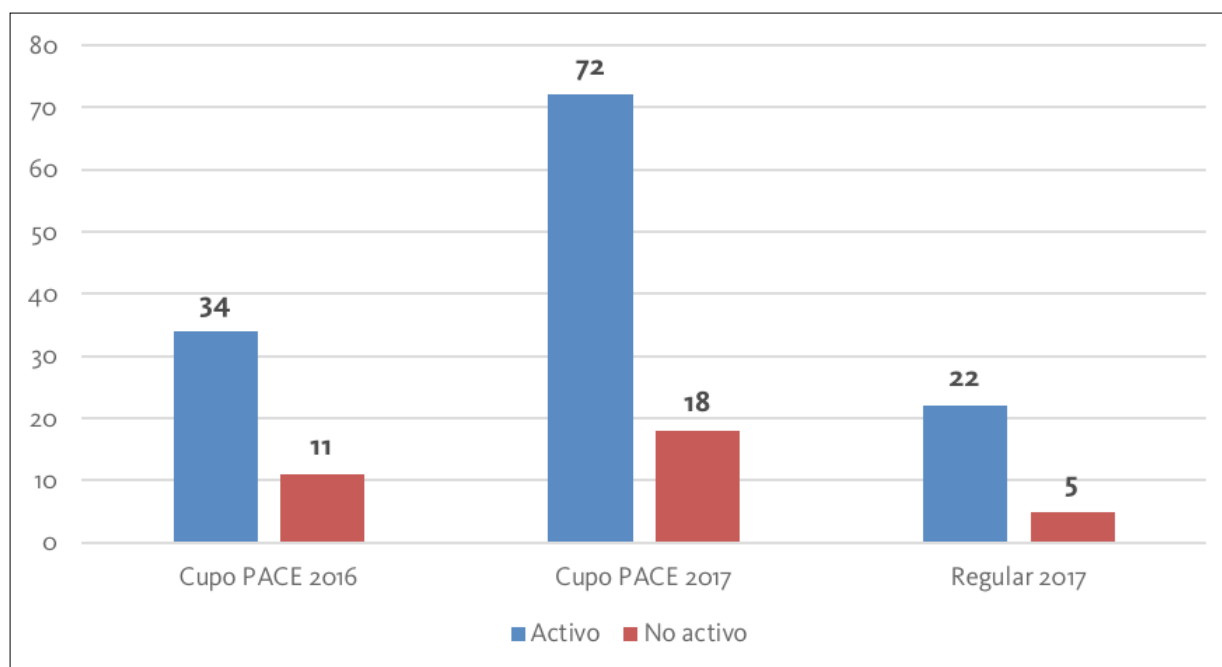
### CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES PACE UCN POR COHORTE

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%.

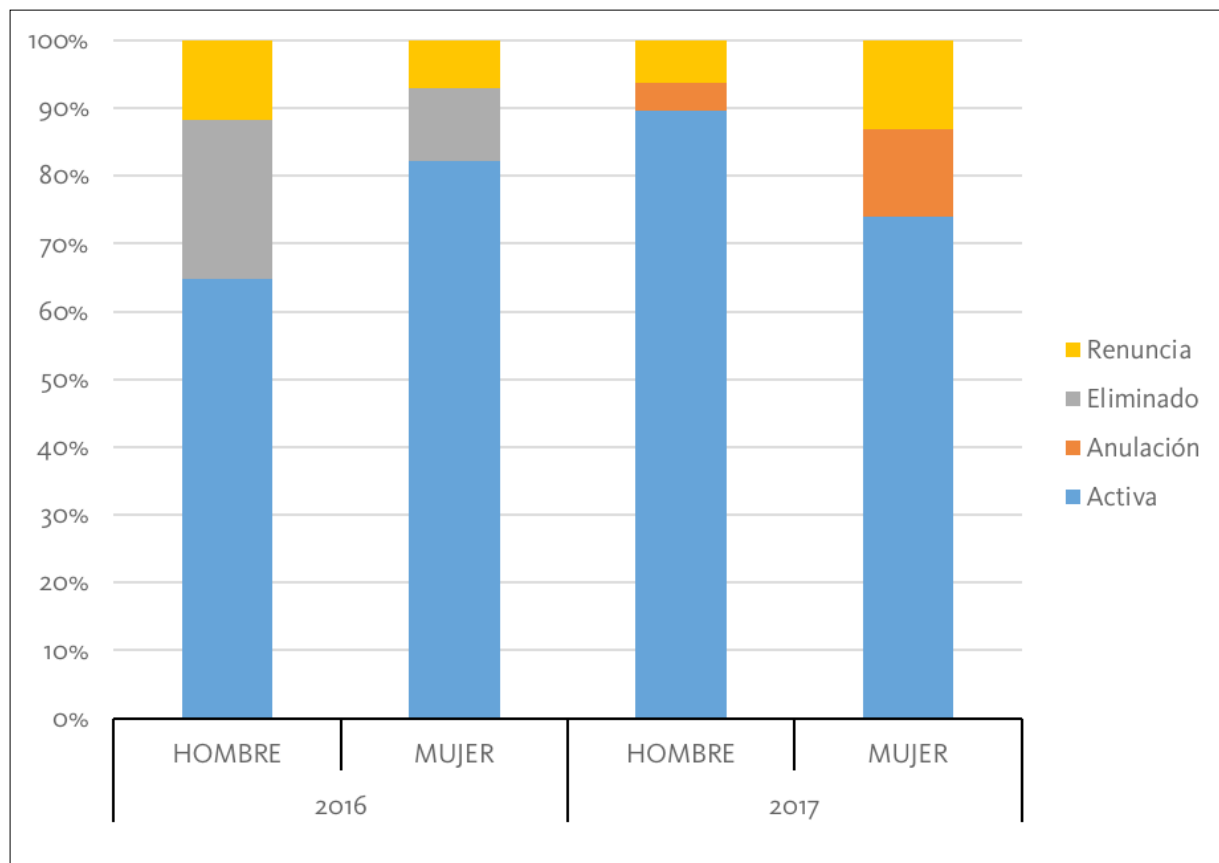
De los 34 estudiantes *no activos* en UCN, o que no continúan con sus estudios (por Anulación, Renuncia o Eliminación), 29 habían ingresado vía cupo PACE (84%). Los otros cinco, que equivalen a un 16%, habían ingresado por Vía Regular o con puntaje PSU.

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.



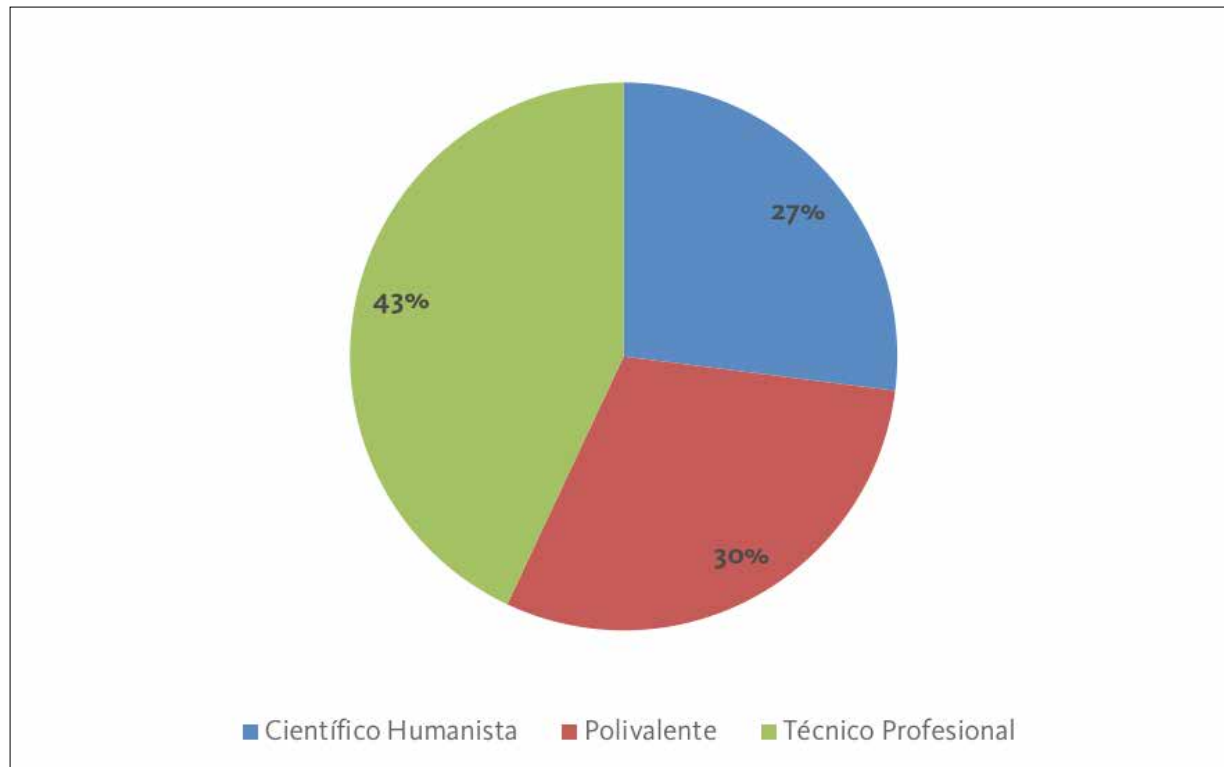


Otra de las caracterizaciones necesarias para el estudio es la referida a la modalidad educativa del establecimiento educacional del que proceden los estudiantes. Del universo de 162 estudiantes analizados,

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.



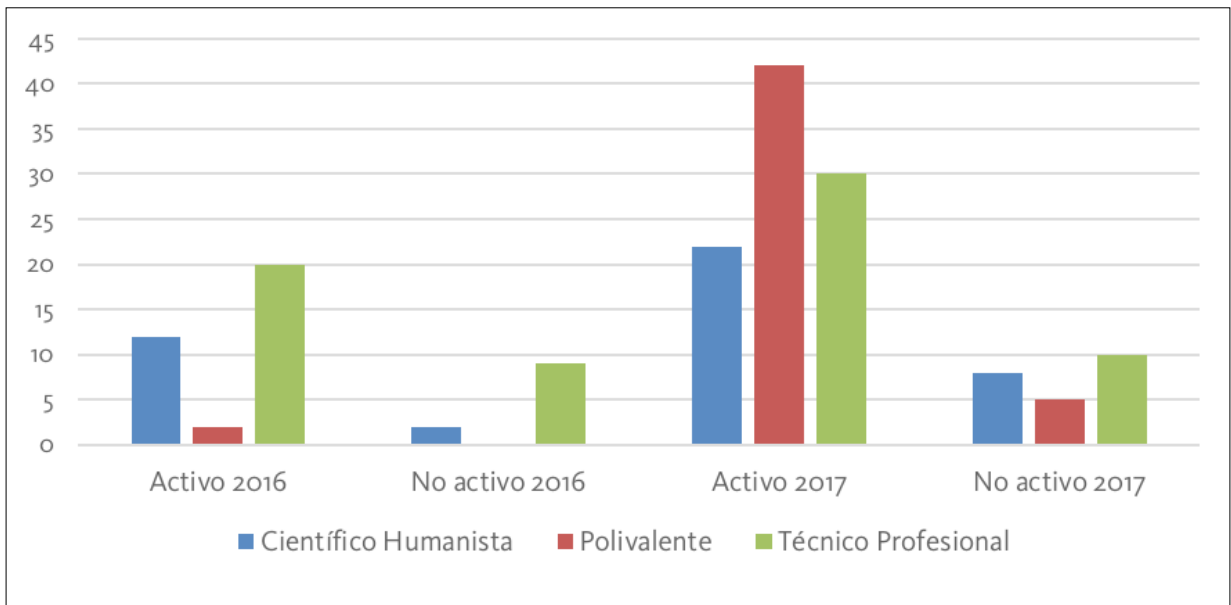
Resaltar que para este estudio sólo se contaba con la información del EE de procedencia del estudiante PACE UCN, no de los cursos aprobados durante tercero y cuarto medio y de los cuales egresaron. Por tanto, en los datos anteriores no se reflejan los cursos TP que de seguro cursaron y de los cuales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

de los estudiantes PACE que proceden de EE Polivalentes. Quedará como desafío incorporar este dato en las planillas internas futuras<sup>3</sup> 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.

<sup>3</sup> 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.

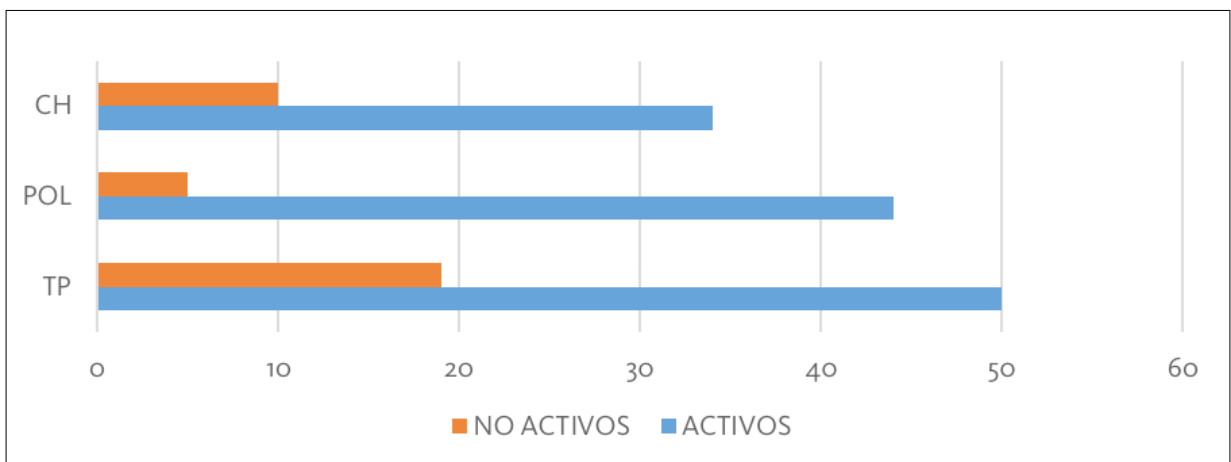


Por otra parte, del total de 128 estudiantes *activos*, 50 (39%) provienen de EE con modalidad Técnico Profesional, 44 (34%) con modalidad Polivalente y 34 (27%) con Científico Humanista. Por otra parte, de los 34

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.



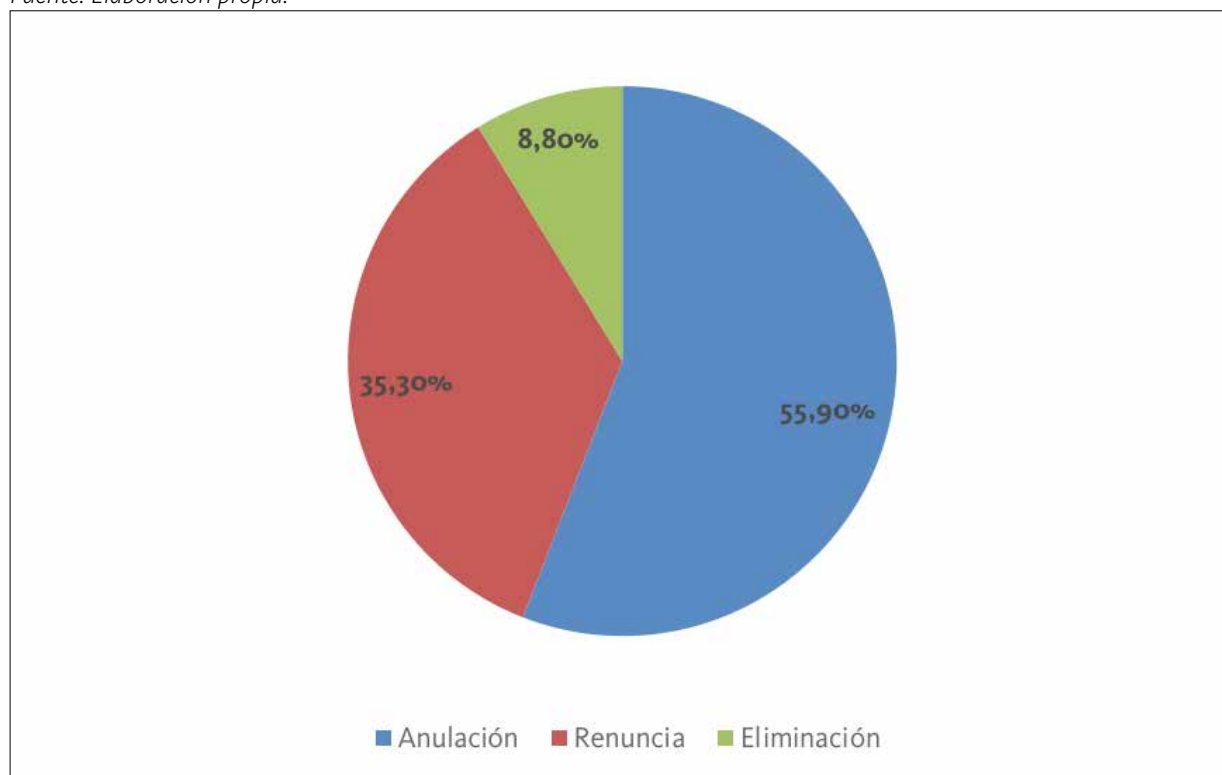
### CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES PACE UCN NO ACTIVOS

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.

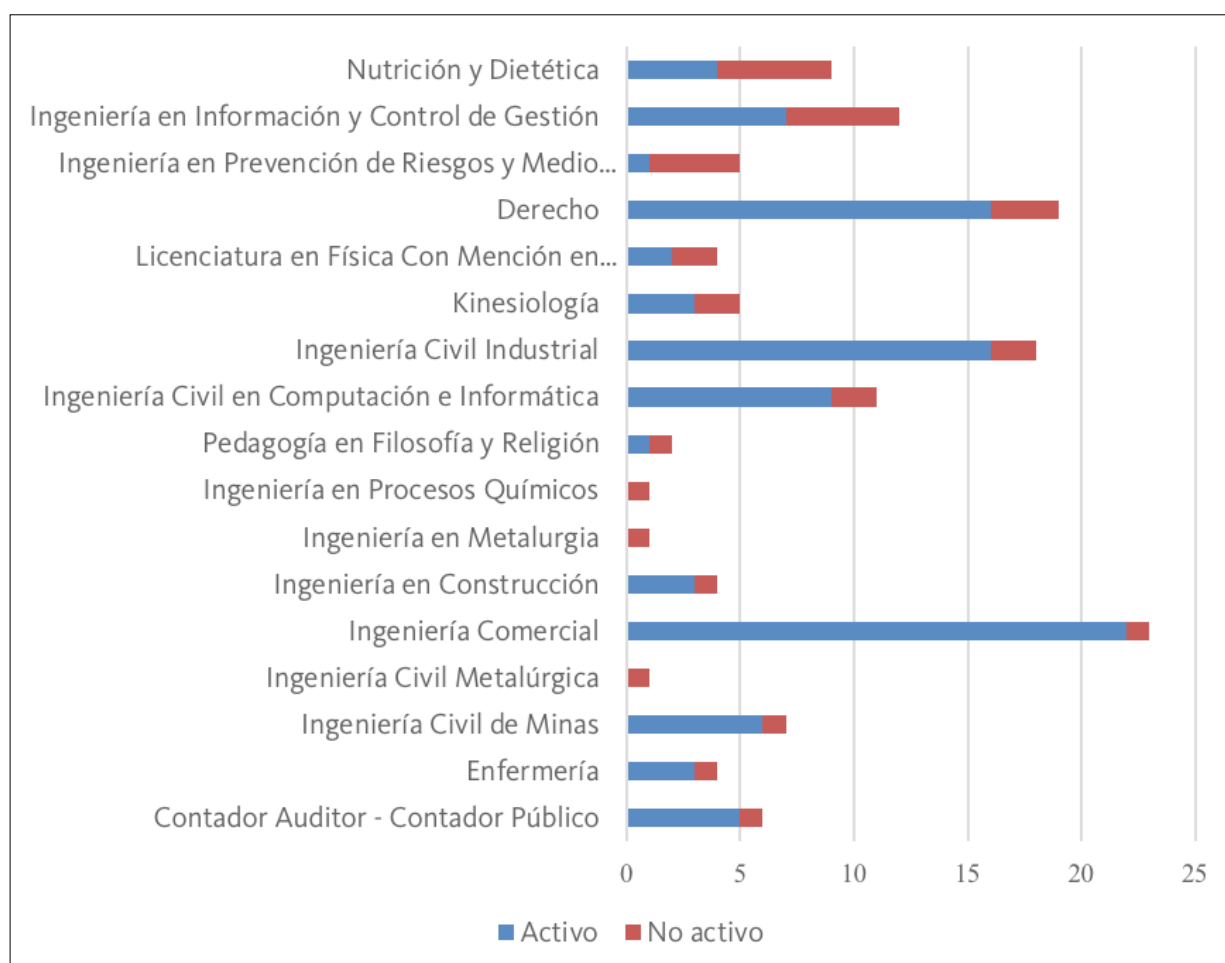


Por otra parte, del total de carreras de pregrado que tiene la UCN en sus sedes, los estudiantes *no activos* pertenecían a 17 carreras diferentes. Un 59% de ellos (20 en total) se habían matriculado en cinco carreras: Nutrición y Dietética (cinco estudiantes), Ingeniería en Información y Control de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

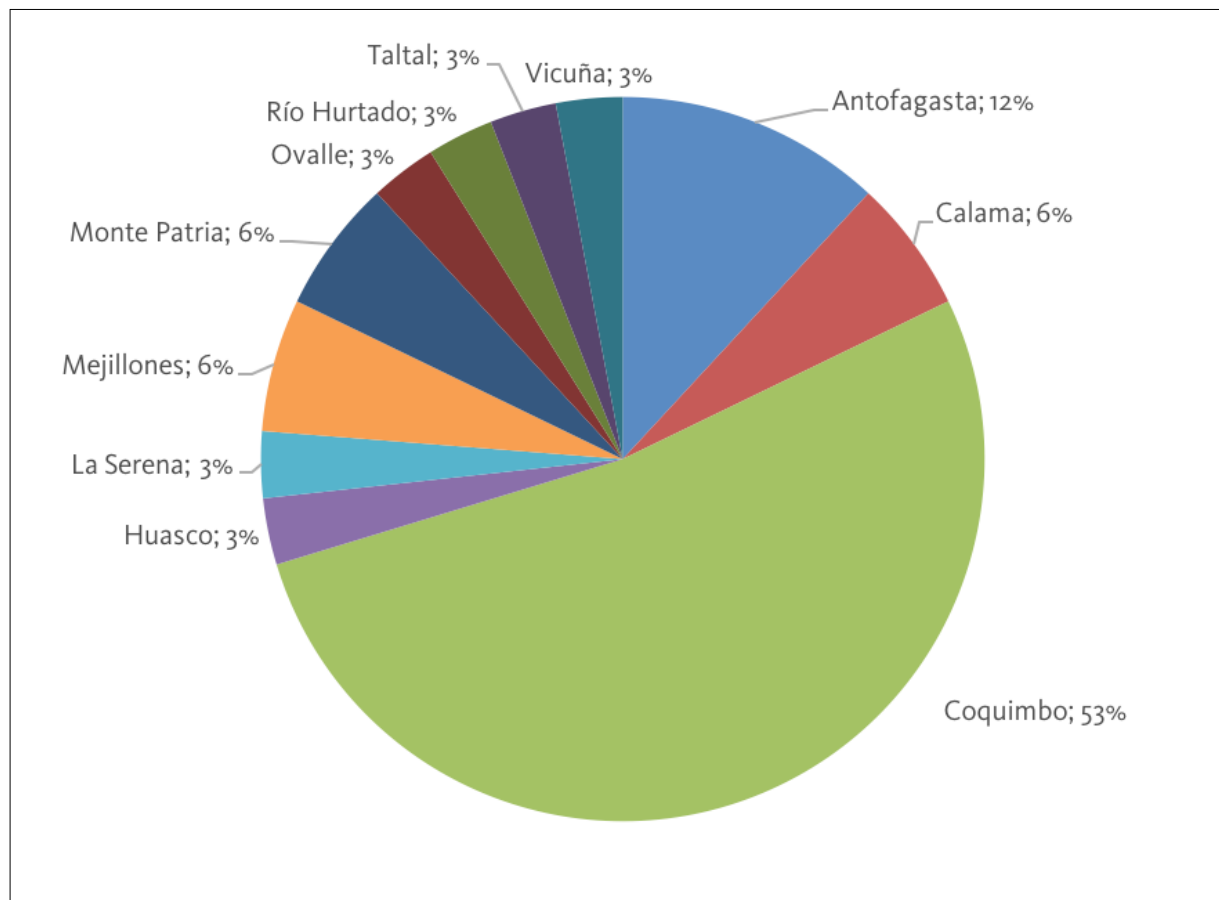


Los estudiantes *no activos* provenían de las regiones de Antofagasta, Atacama y Coquimbo, concentrándose en ésta última el 71%, correspondiente a 24 estudiantes, siendo Coquimbo la comuna de mayor prevalencia con 18 estudiantes, que equivalen a un 52,9%. De los seis restantes, dos eran de Monte Patria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

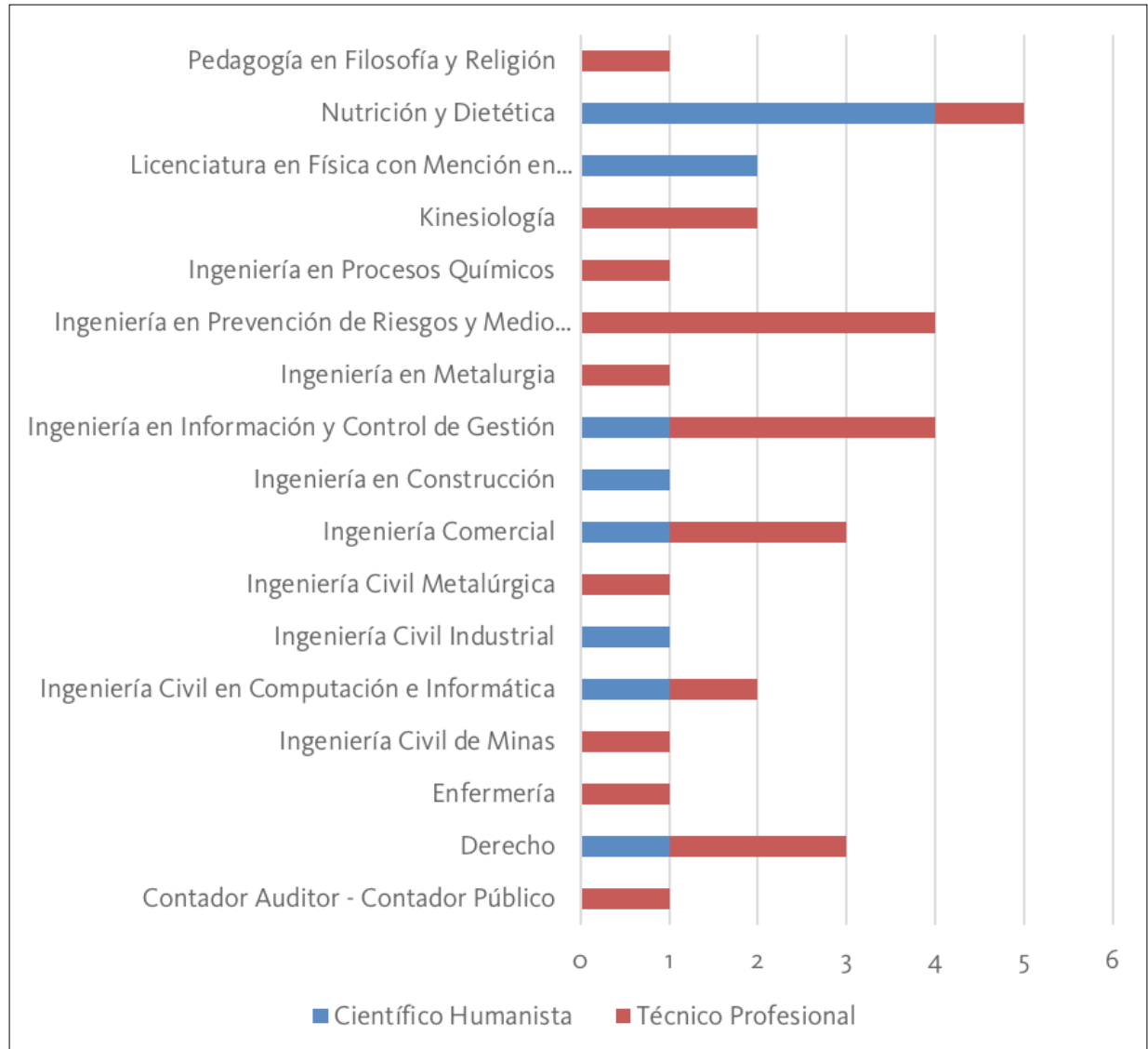


El siguiente gráfico permite explorar la relación entre carrera de matrícula y tipo de establecimiento educacional de procedencia. Aquí, llama la atención que de las carreras con más estudiantes *no activos* o que han desertado, en Ingeniería en Prevención de Riesgos y Medio Ambiente los cuatro estudiantes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

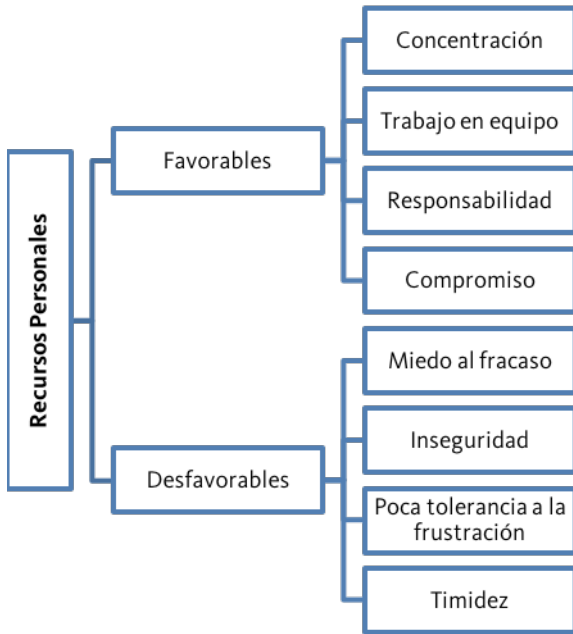


### RECURSOS PERSONALES

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

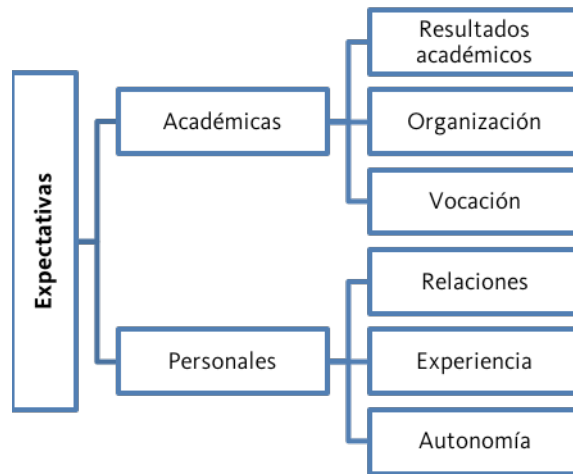
En lo que respecta a expectativas, los resultados se agruparon en dos subcategorías: *académicas* y *personales*. Las primeras tienen relación con los resultados que esperaban tener en su rendimiento dentro de las carreras en las que se matricularon. Aquí lo más nombrado fue la idea de poder pasar todos 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](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](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.

# La influencia de la comunidad académica en la formulación de políticas públicas en Chile: el caso del PACE<sup>1</sup>

**Lieneke Blok** ([lieneke\\_blok@hotmail.com](mailto:lieneke_blok@hotmail.com)) | Master de Investigación en Estudios Latinoamericanos, Mención en Políticas Públicas. Universidad de Leiden.

.....

## RESUMEN

En años recientes cada vez más políticas públicas y programas sociales han surgido como respuesta a las persistentes inequidades en el acceso a la educación universitaria. Así, el PACE es un programa implementado por el gobierno chileno con el objetivo principal de asegurar el acceso efectivo a la educación superior de los estudiantes meritorios de sectores vulnerables. El diseño y la implementación inicial del PACE fueron llevado a cabo en colaboración con universidades. La academia – como parte de la sociedad civil – ha sido pionera y además un actor ‘no convencional’ en la creación de este tipo de políticas. Sin embargo, la participación de la sociedad civil, aquí la academia, es crucial para formular con legitimidad y efectividad políticas públicas sustentables y llegar a una democracia más participativa. Por lo tanto, objetivo central de este paper es indagar y entender cómo se ha dado la relación entre sociedad civil-academia y el Estado en el proceso de la formulación e implementación inicial del PACE. A través de las concepciones de *embedded autonomy* (Evans, 2012) y *free-floating intelligentsia* (Mendel, 2006) y la perspectiva teórica de Fischer (1993) se discute y analiza de qué forma la academia ha tenido influencia en ésta. Los resultados indicaron una actitud más autónoma que enraizada del Estado y que aquello llevó a cierta desconfianza en la relación Estado y academia. Por otro lado, los resultados de la implementación del PACE y los logros de la academia en este proceso subrayan su papel mediador y asesor entre Estado y sociedad civil.

## PALABRAS CLAVE

Políticas públicas, sociedad civil-academia, PACE, *embedded autonomy*, *free-floating intelligentsia*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> PACE: Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior

<sup>2</sup> Este trabajo fue presentado a la Universidad de Leiden, al programa de Master de Investigación en Estudios Latinoamericanos con mención en Políticas Públicas, en Noviembre de 2016, como requisito para obtener el grado de Master of Arts (MA)/ Magíster de Investigación, luego de una estadía en la USACH en el 2016.

## INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la cobertura en la educación superior en Chile se ha masificado. Sin embargo, sigue existiendo un grupo que no logra acceder o terminar los estudios en la educación superior. Esto se puede ver en la problemática de equidad en el acceso, la permanencia y la graduación universitaria (Rezaval, 2008). Este paper se concentra específicamente en la política pública para la equidad en el acceso a la educación superior. De tal modo busca indagar la relación entre la sociedad civil – en particular la comunidad académica – y el Estado en el proceso de formulación e implementación inicial del Programa de Acompañamiento de Acceso Efectivo (PACE) a la educación superior. Este programa fue implementado por primera vez en el año 2014 y está inspirado en programas de acceso equitativo implementados por iniciativa de las universidades dentro del país. La Universidad de Santiago de Chile (USACH) fue pionera con la creación del programa Propedéutico en 2007.

Partiendo del punto de vista en que se percibe el Estado como un ente que tiene un papel importante en el mejoramiento de la calidad del sistema de educación superior y en la aminoración de desigualdades, es importante preguntarse cómo se pueden relacionar las políticas de Estado (en este caso el PACE) con sus ‘públicos’ hoy día: la sociedad civil, y en este paper en particular la comunidad académica, para formular con legitimidad y efectividad soluciones a la problemática de la inequidad en el acceso a la educación superior en Chile. Para el paper es crucial notar que en la génesis del PACE fueron involucrados actores no convencionales en el proceso de formulación de políticas de educación superior como la academia, ONGs, organismos internacionales y movimientos estudiantiles (Miranda, 2016). De todos estos actores que lograron incidir en la formulación del PACE, el presente estudio busca indagar sobre cómo la academia ha incidido en esta formulación y la implementación, de modo que se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se

ha dado la relación entre sociedad civil-academia y Estado en el proceso de formulación e implementación del PACE?

Para responder a esta pregunta, primero se pondrá en contexto la problemática de la inequidad en el acceso a la educación superior en Chile y la razón de la creación del Programa PACE, inspirado en iniciativas de la academia. Luego para entender la relación entre los diversos actores que concurrieron en la formulación del PACE se recurre al debate en torno a la relación Estado-sociedad civil; primero, viéndolo desde la perspectiva del Estado a través del concepto de *embedded autonomy* (autonomía enraizada) de Peter Evans (2012) y segundo, desde la perspectiva de la academia o expertos como parte de la sociedad civil, siguiendo a Frank Fischer (1993). También se expone de manera breve la visión de Karl Mannheim, quien argumenta que la academia, o los intelectuales, no son parte de una clase dentro de la sociedad, ni del Estado, sino más bien, *free-floating intelligentsia* (Mendel, 2006). Por último, se relacionan estas perspectivas con el caso de la formulación del PACE, analizando de qué forma la academia ha tenido influencia en esta formulación y cómo se dio la relación entre este proceso y el Estado.

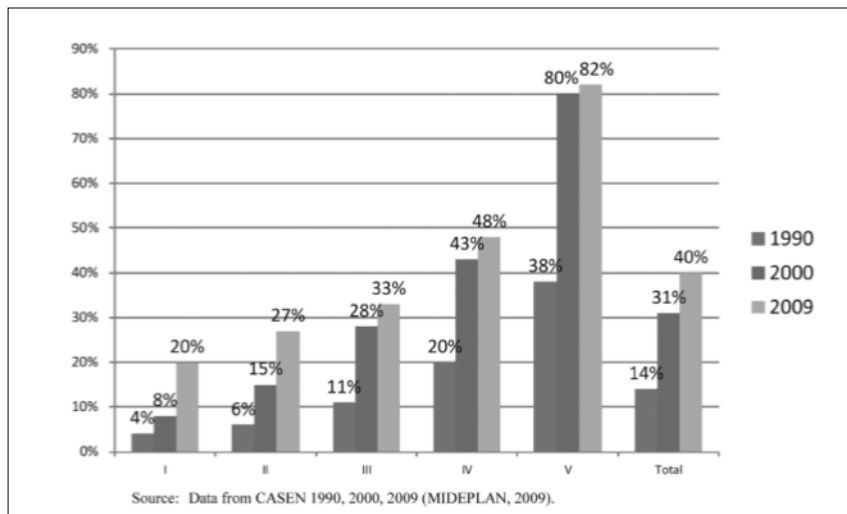
## DE BRECHAS SOCIALES AL PACE

Con respecto a la mayoría de los indicadores sociales, Chile ha experimentado mucho progreso durante los últimos 50 años. Así también la cobertura en la educación superior se ha expandido de manera amplia a nivel nacional (Gil y Del Canto, 2012, p. 67-68). Sin embargo, las cifras parecen indicar que el acceso desigual a la educación superior es uno de los más grandes problemas que sigue persistiendo en la sociedad chilena. Viendo el gráfico 1 se puede ver esta desigualdad: del quintil V participa un 82% de las personas en 2009 versus un 20% del quintil I. También cabe destacar la diferencia entre el quintil IV y el quintil V (un 48% contra un 82%). Esta brecha también es significativamente

te grande, por lo que se puede concluir que personas provenientes de las familias más ricas, son las que más acceden a la educación superior (*ibid.*). Este hecho va

en contra del principio que los talentos (académicos) están distribuidos homogéneamente en todos sectores de la sociedad (MINEDUC, 2014).

**Gráfico 1. Participación en educación superior por quintil (Gil y Del Canto, 201, p. 68).**



Muchos adscriben estas brechas a las reformas estructurales que fueron llevadas a cabo durante el régimen militar (1973-1990). En el año 1979 se quiebra la tradicional visión copernicana del Estado como garantizador de educación universal a través del nuevo modelo educacional, que pone el mercado como principio regulador de la educación (Corvalán y García-Huidobro, 2015, p.4). Como consecuencia, recibe cada sector de la sociedad educación de acuerdo a su condición socioeconómica –menos ingresos entonces significaba menos calidad en la educación– lo que llevó a la profundización de la brecha en estos sectores poblacionales y, consecuentemente, a la profundización de la desigualdad social. En breve, esta “lógica de mercado ha demostrado que perjudica discriminatoriamente a los más pobres” (*Ibid.*, p. 8).

En los años después de este periodo, se puede notar un fuerte cambio en lo político: hubo un cambio de dictadura a democracia. Pero en el campo económico no ha habido cambios tan radicales. En cuanto a las políticas educativas se puede decir que durante casi dos décadas después de la vuelta a la democracia se mantuvo un mercado educativo, en el que han existido políticas compensatorias para los más pobres, o en otras palabras, la lógica de “discriminar positivamente a los más pobres”, sin efectivamente “cambiar de raíz el modelo” (*Ibid.*, p. 11). A causa de lo anterior, durante la última década se empiezan a escuchar cada vez más críticas desde la sociedad civil al sistema educacional. La revolución pingüina<sup>3</sup> del 2006 es un primer ejemplo de estas voces y luego con las movilizaciones estudiantiles en el 2011 hasta el día de hoy, se consolidan las demandas

<sup>3</sup> En 2006 “los estudiantes secundarios se levantaron para cambiar el sistema educacional chileno” y así introdujeron el tema de forma permanente en la agenda nacional (Bustos, 2016)

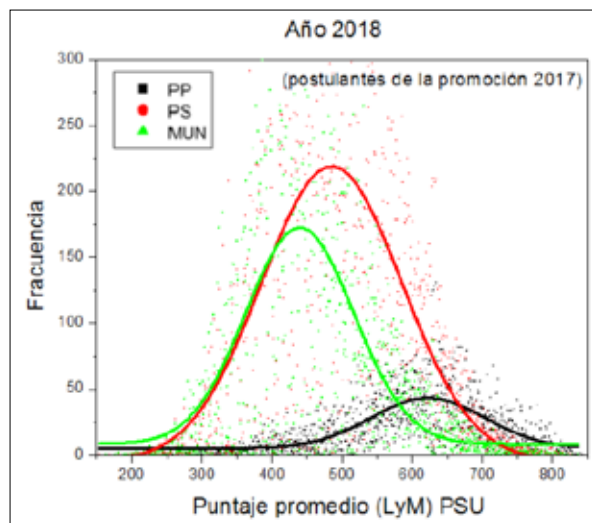


desde la sociedad civil por cambios en el actual sistema educacional a través de más intervención del Estado, y sobre todo por menos mercado (*Ibid.*).

A causa de las persistentes demandas, entre otros por equidad en el acceso, el gobierno crea el PACE, cuyo base está en la experiencia exitosa del Programa Propedéutico<sup>4</sup>. El Propedéutico es una iniciativa que surgió desde la academia como actor de la sociedad civil en respuesta a la brecha anteriormente descrita. Un punto importante del programa es que sea una vía alternativa para ingresar a la universidad, de modo que lo que cuente no sea el puntaje obtenido en la PSU<sup>5</sup>, sino el rendimiento académico en contexto. Esto debido a que la PSU es vista por muchos estudiosos y analistas como segregadora (Gil, Paredes y Sánchez,

2013; Heras, 2009; Román, 2013, 2015) y en el gráfico 2, sobre la brecha en el acceso a la educación superior por causa de la PSU, se puede observar el por qué. Generalmente los alumnos de colegios municipales (MUN) o subvencionados (PS) (los que generalmente atienden los alumnos menos favorecidos socioeconómicamente) no son preparados lo suficientemente bien para rendir esta prueba exitosamente, mientras los colegios privados (PP) cuentan, en general, con más recursos para prepararse para rendir la PSU; de esta manera los alumnos, tanto de establecimientos municipales como subvencionados, rinden esta prueba en desigualdad de condiciones (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; Garrido, Gajardo y Díaz, 2015; Gil y del Canto, 2012; Blok, 2016).

**Gráfico 2. La brecha en el acceso a la educación superior por causa de la PSU (Gil y González, 2010<sup>6</sup>).**



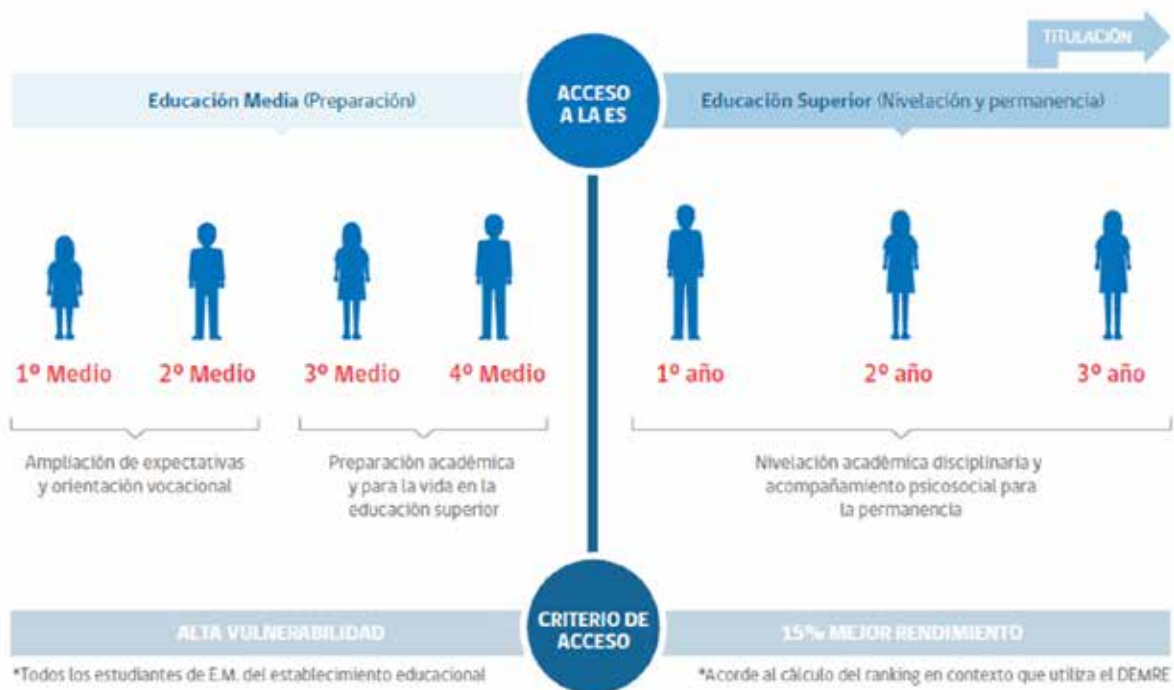
<sup>4</sup> El Programa Propedéutico fue creado en el 2007 por la USACH e implica una “vía alternativa de selección para el ingreso a la universidad basada en el principio de que los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, etnias y culturas. (...) está dirigido a alumnos que han aprovechado el máximo su trayectoria escolar en el contexto que les ha tocado vivir (en sus familias, entorno social y el establecimiento escolar); son, por lo tanto, los mejores alumnos de los establecimientos escolares donde estudian” (Orellana, Moreno y Gil, 2015, p. 6-7).

<sup>5</sup> La Prueba de Selección Universitaria es un mecanismo de selección para alumnos que quieren postular a estudios universitarios y consiste en una batería de pruebas estandarizadas. 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](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)

<sup>6</sup> Aquí se observa la misma figura de la fuente original, pero con la actualización del año 2018.

Entonces la PSU resulta contradictoria con la tesis que sostiene que los talentos están distribuidos igualmente en todos sectores de la sociedad, ante lo cual tanto el PACE<sup>7</sup> tanto como el Propedéutico, ofrecen una vía de admisión alternativa. La estructura del PACE se refleja bien en la figura 1. El objetivo principal del Programa es asegurar el acceso efectivo a la educación superior, incluyendo la preparación, el acceso, la nivelación, la permanencia y la titulación de los estudiantes académicamente meritorios de sectores vulnerables (Orellana,

Moreno y Gil, 2015, p. 8). En el 2016 habían 456 establecimientos con altos índices de vulnerabilidad en los que fue implementado el PACE con una cobertura de aproximadamente 74 mil estudiantes, de modo que en todas las regiones del país hubo por lo menos una comuna con cobertura PACE. En el 2018 ya son 574 establecimientos educacionales adheridos al programa. En total en 2016 habían 29 instituciones de educación superior implicadas en el PACE lo que en el 2018 ha subido a total de 31 instituciones (MINEDUC, 2018).



**Figura 1. Estructura del PACE.**

Fuente: Ministerio de Educación

7 Las características principales del PACE son que todos los estudiantes de 3º y 4º medio de un establecimiento educacional PACE reciben preparación académica (matemáticas, lecto-escritura, habilidades socioemocionales y orientación vocacional) y los que terminan la educación media dentro el 15% de mejores notas en su establecimiento tendrán un cupo asegurado en alguna de las carreras adheridas al PACE a las cuales podrán entrar a través de un proceso especial de postulación. Requisitos para asegurarse de un cupo PACE son asistir al menos un 85% a clases, aprobar satisfactoriamente el programa y rendir la PSU, teniendo en cuenta que el puntaje obtenido en ésta no será considerado. Una vez que el estudiante ingrese a la universidad, será acompañado los primeros tres años con el objetivo de nivelarlo y permanecer (MINEDUC, 2018).

Lo crucial que hay que tener en cuenta para este paper es que el diseño y la implementación inicial del PACE fueron llevados a cabo en colaboración con universidades, que se reconocen como expertas en inclusión en educación superior. Por lo mismo, el gobierno que implementó el PACE pidió ayuda a la USACH, una universidad que lleva veinticinco años diseñando, implementando y evaluando distintas vías de admisión (correspondencia con F. Gil, creador del Propedéutico-USACH, 02-11-2016). Por esta razón hay muchas características en común con el Propedéutico, pero también hay algunas diferencias significativas. En la próxima parte se expone la relación que se dio en este caso entre el Estado y la sociedad civil, en particular la academia, desde la perspectiva teórica referida más arriba.

## **SOBRE LA RELACIÓN ESTADO - SOCIEDAD CIVIL**

En un artículo de Campbell (1998) se evalúa el libro *Embedded Autonomy* de Peter Evans (2012). *Embedded autonomy* (autonomía enraizada), concepto que implica que el Estado debe estar autónomo pero a la vez estar en contacto directo con la sociedad civil. Evans le da este nombre a la respuesta a la pregunta: ¿qué tipo de intervención de Estado debe haber para desarrollo (social y económico)? Entonces, según él, para que pueda haber desarrollo social y económico no se trata de cuánta intervención de Estado debe haber – como se vio durante el régimen militar en que la respuesta a esta pregunta fue mínima – sino de qué forma debe intervenir. En el caso de la demanda del movimiento estudiantil en Chile, que desde aproximadamente el año 2006 ha exigido intervención del Estado, el foco ha estado puesto en una mayor equidad.

En su libro, Evans aplica el concepto de autonomía enraizada a la relación entre el Estado y el sector empresarial de la sociedad civil y argumenta que el Estado debe gozar de autonomía enraizada para proveer los incentivos apropiados de manera que el empresariado pueda florecer y fortalecerse para competir y actuar de manera efectiva en el mercado global (Campbell, 1998: 104; Oldfield, 2002). Además de eso, rechaza las posiciones que argumentan que las élites políticas deben estar aisladas burocráticamente de la sociedad con el fin de formular y perseguir metas políticas de manera coherente y sistemática. En cambio, destaca que el éxito depende de que las élites políticas sean accesibles y que trabajen cercanamente al empresariado. Campbell, por su parte, va a sostener que es la ‘mezcla’ o la ‘fusión’ de la autonomía y el enraizamiento la que hace la diferencia (*ibid.*, p. 105).

Proyectada esta categoría de *embedded autonomy* al caso del PACE, se podría imaginar en vez del empresariado, a la comunidad académica. Y entonces dependería de la combinación del enraizamiento (*embeddedness*) con la autonomía (*autonomy*) el modo y la medida en que el Estado chileno se abra a la influencia de la sociedad civil-academia. Siguiendo la línea de Evans, con la autonomía se trata de que actores gubernamentales sean independientes de intereses y presiones de privados. Al otro lado, con el *embeddedness* se trata de que actores gubernamentales no puedan involucrarse en asuntos de políticas públicas sin obtener informaciones relevantes de actores no-gubernamentales y que a la vez genere confianza y comprensión entre estos actores (Moore, 1998, p. 428) – o sea, entre el Estado<sup>8</sup> y la comunidad académica en el caso del PACE. Es así que la confianza y comprensión entre el MINEDUC y la academia vista desde la perspectiva del *embeddedness autonomy* sostenida por Evans, son dos aspectos importantes de roce entre los dos

---

8 En el caso de PACE, se trata del Ministerio de Educación (MINEDUC).

actores. Esto se evidencia en lo que dice uno de los creadores del Propedéutico: “La relación ha empeorado con el tiempo; desde una relación inicial de mutuas confianzas hacia una de mutuas desconfianzas” (en correspondencia con F. Gil, 03-11-2016). Según la academia, esta desconfianza se ha generado entre otros por incumplimiento de promesas. Un ejemplo de esto son los cambios infundados de las condiciones para acceder a la gratuidad para los estudiantes ingresados a la educación superior vía PACE, razón por la cual la USACH tardó en firmar el convenio PACE del 2016 (*Ibid.*). En cuanto a la incompreensión entre los dos actores, una razón puede ser que la academia:

*(..) ha aprendido de sus errores iniciales y ha mejorado continuamente año a año sus modelos de inclusión. Así es que en la actualidad a la USACH le resulta difícil relacionarse con profesionales que están comenzando a conocer el tema. Lo anterior se traduce finalmente en la creencia errada de parte de los profesionales del PACE en el MINEDUC, de que las universidades son sólo ejecutores de una política pública (Ibid.)*

Entonces el MINEDUC aquí vería a la academia como mera ejecutora del PACE, no obstante la larga experiencia de ésta en el diseño, implementación y evaluación de distintas vías de acceso. Otro actor determinante en la creación del Propedéutico critica esta lógica afirmando que las directivas del PACE muchas veces surgen desde el ministerio, de funcionarios públicos que no han escuchado hablar del Propedéutico por lo que no entenderían la esencia del PACE (entrevista con M. González, 15-06-2016).

Viendo estos puntos de roce entre el MINEDUC y la academia, se podría decir que, por un lado, hay

bastante autonomía por parte del Estado, dado que es allá donde se toman las decisiones y que le es difícil relacionarse con la academia en ocasiones. Por otro lado, en el caso del PACE se pone en evidencia que el Estado sí se dejó influenciar por la academia por el hecho de que implementaron una política pública completamente inspirada en una iniciativa de la academia. Este fue un objetivo explícito de la academia: que su programa se convirtiera en política pública. Sin embargo, para la academia fue una ‘decepción’ la colaboración con el Estado en este caso. Pensó que iban a ser “socios” pero al final resultó que “quien pone la plata, pone la música” (*ibid.*). En este sentido el Estado es mucho menos *embedded*, que autónomo.

## **SOCIEDAD CIVIL: LA ACADEMIA**

En la formulación e implementación del PACE la academia ha jugado un papel importante. En la parte anterior se vio la relación entre la academia y el Estado durante estos dos procesos, pero, ¿qué es lo que hace tan importante el rol de la academia aquí? Según la visión de Mannheim<sup>9</sup> la academia – él habla del término intelectuales – tiene una función política relevante en el sentido de que no pertenecen a una ‘clase social’ en particular, sino que “flotan” por encima o entre los diferentes sectores de la sociedad. Esto lo llama “*free-floating intelligentsia*” (Mannheim cit. en Mendel, 2006). A través de ‘*free-floating*’, los intelectuales tendrían la capacidad de obtener una perspectiva objetiva de la sociedad en su total. Esta afirmación la explica Mendel (2006, p. 30-32) diciendo que los intelectuales son ‘*free-floating*’ (flotando libremente) en el sentido de que puede ser que se dejen influir por motivos personales en la elección de tópicos, pero tie-

---

<sup>9</sup> Karl Mannheim (1893-1947) era un sociólogo húngaro y es visto como fundador de la sociología del conocimiento.

<sup>10</sup> Mannheim los califica como un “colectivo heterogéneo” (*ibid.*: 34).

nen que abandonar toda noción de involucramiento y preferencias en la elaboración de éstos. Por la ‘no pertenencia’ a alguna clase o grupo social<sup>10</sup>, la posición particular de los intelectuales es caracterizada por la *cercanía* con la sociedad y a la vez la *lejanía*. La *cercanía*, porque un intelectual puede tener una orientación hacia una clase en particular; y *lejanía*, porque su ‘entrenamiento’ lo ha provisto para enfrentar los problemas desde varias perspectivas y no desde una sola, como la mayoría de las personas que está vinculada a una clase o grupo social en especial. En otras palabras, un intelectual no está libre de influencias y conflictos sociales, pero sí está libre para verlos desde distintas perspectivas (Ibid., p 37). A través de la concepción de *free-floating intelligentsia* los intelectuales pueden ser vistos como *gatekeepers* (vigilantes) de la sociedad en su total (Ibid., p. 38).

En esta situación ambigua de la *lejanía* y la *cercanía* de la academia, su *cercanía* con la sociedad es más relevante aquí. Esto debido a que en la iniciativa del Propedéutico se vio la involucración de la academia con la sociedad. La academia, a través de muchas investigaciones, vio la realidad en la sociedad y decidió actuar sobre ésta. Luego, el gobierno le pidió ayuda en la implementación del PACE, puesto que la academia ya tenía experiencia en esto. Por un lado, debido a su introspección y empatía (trabajan directamente junto a la sociedad civil), y al otro lado, por su “*overview*” o visión de conjunto de la problemática (las investigaciones científicas) (Mendel, 2006, p. 40-44). Justamente por esta razón aparece como tan importante el papel de la academia en la formulación e implementación del PACE.

Fischer también ve a los intelectuales o a la academia como un ‘grupo’ aparte. Él los llama ‘ciudadanos especializados’ (Fischer, 1993, p. 183). Fischer analiza la posibilidad y necesidad que expertos (la academia) dialoguen de forma democrática con la sociedad civil. Como también se puede deducir de la visión de Mannheim, Fischer dice que la esencia de la academia es su relación “negociadora” entre las élites y la sociedad civil (Ibid., p. 169). Esto concuerda con la relación

MINEDUC y academia en el PACE. Al haber creado el programa Propedéutico, la academia empezó a abordar un problema en la sociedad: el desigual acceso a la educación superior. Frente a este problema habían surgido demandas de solución desde la sociedad civil (piénsese en la revolución pingüina y los movimientos estudiantiles en la última década). Habiendo el MINE-DUC acogido este programa como política pública, el papel de la academia puede ser visto como mediador entre la sociedad civil y el Estado, tal como dice Fischer. A continuación se puede ver una cita de uno de los creadores del Propedéutico que confirma este papel mediador:

*Este es un país donde las brechas son espantosas. Y eso te hace intentar, con la experiencia Propedéutica, generar una política pública. Esa es la gran pelea nuestra (entrevista con M. González, 15-06-2016).*

Su rol mediador también se refleja en lo que agrega:

*Pero hoy día hay aportes basales, hay como que se está tratando de equiparar la cancha. Todo en un panorama muy incierto. Pero al menos, el tema de educación, acceso, calidad, permanencia, están presentes. Se escuchan! Y antes, ni siquiera (Ibid.).*

Con la creación del Propedéutico desde la academia, la problemática social de la “brecha espantosa” se hace más visible en la sociedad llegando a incorporarse en la agenda de las políticas educativas en el país.

## CONCLUSIÓN

Como respuesta a la pregunta central de este estudio, en primer lugar se puede decir que con el retorno de la visión del Estado como garantizador de educación universal se escuchan cada vez más demandas desde la sociedad civil por más equidad en el sistema de educación superior en Chile. En 2014, el gobierno

responde a estas demandas con la creación del PACE. Para formular e implementar este programa el gobierno pidió ayuda a la academia en la USACH, que ya en 2007 había creado el Propedéutico. Este programa está basado en más de dos décadas de experiencia en programas de inclusión (trabajos motivados por superar las “espantosas” brechas y para crear un paradigma alternativo a la de la PSU) y resultó exitoso. Por esta razón el MINEDUC acudió a la academia. Vale decir que en este sentido la academia estuvo un paso más adelante del Estado.

En segundo lugar, recurriendo al *embedded autonomy* de Evans, se pudo llegar a la conclusión que el Estado actuó en el caso del PACE más *autónomo* que *enraizado*. En la relación que se dio entre academia y Estado habría predominado lo que el dicho coloquial afirma -en palabras de uno de los creadores del Propedéutico- “quien pone la plata, pone la música”, lo que se traduce en que el *embeddedness* era menos de lo que había pensado y esperado la academia cuando su colaboración fue requerida.

En tercer lugar, se podría agregar que a través de la participación de la academia en la formulación e im-

plementación del PACE, se ha logrado un poco más de democracia: el tema de inequidad en la educación superior se hizo visible, las demandas de la sociedad civil se pusieron en la agenda nacional en la forma de la política pública el PACE con ayuda de la academia, lo que subraya su papel mediador y asesor entre Estado y sociedad civil. Sin embargo, esta participación resultó en una relación bastante conflictiva entre el MINEDUC y la academia, en lo referido a la *confianza* recíproca, apareciendo como el obstáculo principal. Esto se pudo ver reflejado en lo que mencionó uno de los creadores del Propedéutico: el incumplimiento de promesas por parte del MINEDUC respecto a la gratuidad de estudios para los estudiantes del PACE. Además de esto, partiendo de la contradictoria visión de Mannheim y Fischer – la academia como parte de la sociedad civil pero aparte, ‘flotando’ – esta relación de desconfianza podría proyectarse a la sociedad civil misma, algo que podría llegar a una crisis política. No obstante, todo parece indicar que en este caso hay más confianza, y por lo tanto una mejor relación, entre la sociedad civil y la academia, que entre la sociedad civil-academia y el Estado.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blok, L. (2016). *Inequidad en el acceso a la educación superior: Análisis del Programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile*. Tesis de maestría, Programa de Estudios Latinoamericanos: Universidad de Leiden.
- Bustos, M. (20 de marzo de 2016). Los “pingüinos”, a 10 años de la revolución. La Tercera. Recuperado de <http://www.latercera.com/noticia/los-pinguinos-a-10-anos-de-la-revolucion/>
- Campbell, J. (1998). Peter Evans, *Embedded Autonomy: States and Industrial Transformation*, Book Review, *Theory and Society*, N°27, 103-108.
- Contreras, A.; Corbalán, F., y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 259-263.

- Corvalán, J. y García-Huidobro, E. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación, *Cuaderno de Educación*, N°66, 1-16.
- Evans, P. (1992). The state as problem and solution: Predation, embedded autonomy and adjustment, en *The politics of economic adjustment: International constraints, distributive politics and the state*, edited by S. Haggard and R. Kaufman. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Evans, P. (reimpresión) (2012). *Embedded autonomy: States and Industrial Transformation*. New Jersey: Princeton University Press.
- Fischer, F. (1993). Citizen participation and the democratization of policy expertise: From theoretical inquiry to practical cases, *Policy Sciences*, 26(3), 165-187.
- Garrido, J.; Gajardo, J. y Díaz, M. (2015). Percepciones sobre la trayectoria socio-académica de estudiantes participantes del programa propedéutico de la Universidad de Concepción, *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 33-46.
- Gil, F. y Del Canto, C. (2012). El caso del Programa Propedéutico en la Universidad de Santiago, *Pensamiento educativo*, vol. 49, N°2, 65-83.
- Gil, F. y González, M. (2010). *Propedéutico USACH-UNESCO Nueva esperanza, Mejor futuro*. Presentación Power-Point, UNESCO y USACH.
- Gil, F., Paredes, R. & Sánchez, I. (2013). El ranking de las notas: inclusión con excelencia, *Temas de La Agenda Pública. Centro de Políticas Públicas UC*, 8(60), 3-19.
- Gil, F.J. Comunicación personal, 29 de julio de 2016.
- González, M. Comunicación personal, 15 de junio de 2016.
- Heras, H. (2009). *Exclusión social en la educación superior chilena: programas y políticas para la inclusión*. Tesis de maestría, programa de Estudios Latinoamericanos: Universidad de Leiden.
- Hoyos Vásquez, G. (n.d.). Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502\\_doc\\_academico4.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502_doc_academico4.pdf)
- Mendel, I. (2006). Mannheim's free-floating intelligentsia, *Studies in Social and Political Thought*, N°12, 30-52.

- Miranda, P. et al. (2016). *Sociedad civil, academia y estado en la formulación de políticas de acceso y permanencia en la educación superior: el caso del Programa PACE en Chile*. Proyecto presentado al FONDECYT Regular 2016 (no adjudicado). Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2014). Programa PACE y otras experiencias de propedéuticos en educación superior. Recuperado de [http://www.piees.cl/wp-content/uploads/2017/03/informe\\_propedeuticos\\_2014.pdf](http://www.piees.cl/wp-content/uploads/2017/03/informe_propedeuticos_2014.pdf)
- MINEDUC. (2018). Trayectoria del Programa PACE. Recuperado de <https://pace.mineduc.cl/trayectoria/>
- Moore, M. (1998). Peter Evans, *Embedded Autonomy: States and Industrial Transformation*, Book Review. *Economic Development and Cultural Change*, 46(2), 427-432.
- Orellana, M.; Moreno, K. y Gil, F. (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social*. Cátedra UNESCO: Inclusión a la Educación Superior Universitaria.
- Oldfield, S. (2002). Embedded autonomy and the challenges of developmental local government, en Parnell, S.; Pieterse, E.; Wooldridge, D. y Swilling, M. (Eds.), *Democratising local government: the South African experiment*. Ciudad del Cabo: University of Cape Town Press.
- Rezaval, J. (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Tesis de maestría, FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Román, C. (2013). El buen rendimiento escolar en los estudiantes que ingresan a la universidad a través del Programa Propedéutico: un análisis desde la motivación y el discurso de la UCSH, *Calidad en la educación*, N°38, 147-179.
- Román, C. (2015). *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los programas propedéuticos en Chile*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT.



# Rol del Tutor en la fase preparatoria de PACE UC: Figura clave en el acompañamiento de estudiantes en su transición de educación media a educación superior<sup>1</sup>

**Fresia Pino Arcos** (fresia.pino@uc.cl) | Psicóloga. Licenciada en Psicología USACH, Magister (c) en Psicología Educacional USACH.

**Paz Hormazabal Robles** (pihormazabal@uc.cl) | Psicóloga. Licenciada en Psicología USACH.

**Ana María Polidori Polidori** (aisoto@uc.cl) | Profesora de Enseñanza Media. Licenciada en Educación UC. Licenciada en Historia UC.

**Constanza Meriño Castro** (constanza.merino@uc.cl) | Psicóloga. Licenciada en Psicología USACH.

**Pablo González Adonis** (psgonzal@uc.cl) | Psicólogo. Licenciado en Psicología UC.

.....

## RESUMEN<sup>2</sup>

En el actual panorama nacional de masificación del acceso a la educación superior, el programa PACE surge como una política que promueve el ingreso en condiciones de equidad, de estudiantes que han estado históricamente excluidos del sistema terciario. El presente artículo describe el rol del tutor profesional en la fase preparatoria del programa PACE implementado por la Pontificia Universidad Católica de Chile. El rol del tutor está orientado al desarrollo de competencias personales en los estudiantes, y al acompañamiento en la construcción de sus proyectos de vida, a través de actividades en el campus universitario y en sus establecimientos escolares, con el objetivo de colaborar en el trabajo de orientación vocacional. Es una estrategia estructurada, profesional, sistemática y diversa que ubica en primer plano la disponibilidad hacia los estudiantes y la escucha activa para la construcción de vínculos y la efectividad de la intervención. En la experiencia de los estudiantes, se perfila como un dispositivo que acompaña en el tránsito desde el cierre de su educación media hacia los desafíos de la trayectoria postsecundaria, a la vez que pone en diálogo y articula la educación escolar con el mundo de la educación superior. En su conjunto, la estrategia ubica el acompañamiento psicoeducativo al mismo nivel que el acompañamiento académico, estableciéndose como un complemento real a dispositivos como la tutoría académica y la tutoría par.

## PALABRAS CLAVES

Tutor, Acompañamiento Psicoeducativo, Proyecto de Vida, Educación Superior, PACE.

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue realizado al alero de la Dirección de Inclusión de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

<sup>2</sup> AGRADECIMIENTOS: A Patricia Medina por su aporte al co-construir, en el marco de su práctica profesional, un espacio de reflexión que posibilitó en el área de acompañamiento psicoeducativo repensar el rol del tutor y estructurarlo a la luz de los aprendizajes obtenidos desde que inició PACE UC. A Javier Villegas por su colaboración en la revisión de literatura. A dos revisores anónimos, por sus sugerencias para el mejoramiento del manuscrito final.

## INTRODUCCIÓN

La matrícula en la educación superior chilena ha tenido un aumento sostenido los últimos 30 años, observándose un crecimiento del 82% en el período 2005-2017 (Consejo Nacional de Educación, 2018). La cobertura en educación terciaria, para el grupo de jóvenes entre 18 y 24 años, ha aumentado en todos los quintiles de ingreso (Zapata y Tejeda, 2016). En el caso del quintil más pobre la probabilidad de participar en el sistema terciario aumentó de un 4% el año 1990 a un 13,7% el año 2006 (Castillo y Cabezas, 2010). Esta transformación puede estar implicando cambios para las nuevas generaciones de estudiantes, quienes van desarrollando perspectivas futuras que incorporan estos elementos emergentes en sus proyectos educativo/laborales. Esto podría ser particularmente relevante en familias provenientes de contextos vulnerados y que hace algunas décadas no concebían la educación superior como una alternativa viable.

En el contexto nacional se ha observado que, independientemente del establecimiento y condición social de origen, los jóvenes aspiran a acceder a estudios superiores (Sepúlveda y Valdebenito, 2014). Existirían, sin embargo, importantes diferencias en la forma de enfrentar esta aspiración, marcadas por la interacción entre proyecciones y deseos y las posibilidades ofrecidas según el origen social (Sepúlveda y Valdebenito, 2014). Canales, Opazo y Camps (2016) exploraron los significados asociados al egreso de cuarto medio en jóvenes de sectores populares, encontrando que la primera opción de sentido que hacen los sujetos se enmarca entre el *salir* a trabajar o *entrar* a estudiar, y en este contexto, señalan que el ingreso a la educación superior no surgiría desde una orientación vocacional sino desde la evitación del trabajo simple no calificado.

El énfasis del trabajo vocacional debiese estar en los grupos socialmente más desprotegidos, dado que éstos se ven más expuestos a transformaciones económicas y sociales que los obligan a insertarse precozmente en el mundo laboral (Aisenso, Cortada,

Siniuk, Rivarola, Schwarcz y Virgili, 2009). González (2018) señala que la orientación vocacional, para la construcción de aspiraciones y expectativas, puede contribuir a abrir oportunidades en contextos vulnerados. Lamentablemente, la investigación chilena reciente muestra que los establecimientos que trabajan en espacios desfavorecidos económicamente no proveen una orientación que facilite la toma de decisiones y ampliación de expectativas, por el contrario, en muchos casos, terminan restringiendo las oportunidades (González, 2018). Por otro lado, aunque en Chile se establecieron en 1980 y 1991 planes y programas de orientación para la educación básica y media, no han sido declarados los lineamientos y contenidos en la asignatura para los niveles de tercero y cuarto medio (MINEDUC, 2017), aspecto que tensiona la posibilidad de los liceos de ser agentes que acompañan los procesos de discernimiento en los estudiantes.

En este escenario, cabe preguntarse acerca de las necesidades que experimentan los sujetos al discernir sobre su futuro al egresar de la enseñanza media, y cómo van construyendo un posicionamiento coherente entre sus propias biografías y los cambios que emergen en este contexto de mayores opciones para el acceso a la educación superior y de limitaciones estructurales a las oportunidades. La investigación ha puesto atención a las aspiraciones y proyectos educativos que los jóvenes construyen previo a su egreso de la enseñanza media (Sepúlveda y Valdebenito, 2014). Tales líneas investigativas dan cuenta de niveles crecientes de incertidumbre en los jóvenes, y establecen que en un escenario en que se masifican las opciones de participar en el sistema educativo, dichas oportunidades se distribuyen desigualmente al entrar en juego con las posibilidades de los jóvenes de razonar la manera “correcta” (o adecuada) de discernir sobre sus trayectorias, en tanto se encuentran condicionados por la estructura del sistema educativo. (Grytnes, 2011; Lehmann, 2009).

La masificación de la educación superior conlleva, además, el desafío de promover la permanencia de los

nuevos estudiantes que ingresan al sistema (González, 2018). Este desafío obliga a hacer transformaciones institucionales (García, Sepúlveda y González, 2018) y a iniciar la transición tempranamente, mediante procesos de articulación entre establecimientos de educación media y superior que promuevan el cierre de brechas académicas y el desarrollo de competencias socioafectivas favorecedoras de la inserción y permanencia (Lizama y Gil, 2018). Estos esfuerzos requieren de etapas incrementales, debidamente coordinadas, además de la provisión de un flujo constante de recursos, que permitan su continuidad (Donoso, Donoso y Arias, 2010).

A partir de estas consideraciones, se impone el desafío de crear dispositivos novedosos de acompañamiento a la transición de estudiantes de contextos vulnerados, que tengan en cuenta las particularidades de nuestro sistema educativo, las condiciones de contexto social y, por sobre todo, las necesidades de los adolescentes.

El presente trabajo, da cuenta de la sistematización de uno de esos dispositivos: el “rol del tutor”, el que se enmarca en el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, PACE, en la Pontificia Universidad Católica de Chile, y es presentado como una estrategia que pretende atender las necesidades de orientación y acompañamiento de los sujetos que egresan de enseñanza media. Tal sistematización es producto del trabajo y reflexión sobre la implementación del acompañamiento psicoeducativo en la etapa preparatoria del programa PACE UC. Se comparte esta práctica para aportar con ideas y propuestas a los programas de inclusión en educación superior.

El artículo inicia explicando el contexto del programa PACE en la UC y describiendo su área de acompañamiento psicoeducativo (área APE). Luego, aborda los elementos conceptuales que fundamentan los objetivos del área y describe las prácticas concretas del tutor, profundizando en la estrategia de tutoría individual. Se finaliza discutiendo sobre el aporte de la estrategia y sus alcances futuros para la inclusión en educación superior.

## CONTEXTO

El programa PACE es una iniciativa del Ministerio de Educación que busca favorecer el ingreso y titulación en la educación superior, de estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos vulnerados, mediante acciones de preparación en la educación media y acompañamiento en el primer año de educación superior (MINEDUC, 2017). Surge en 2014 como una estrategia nacional, inspirada en los Propedéuticos UNESCO, que articula la educación media y superior con miras a ampliar oportunidades y restituir el derecho a la educación superior de estudiantes históricamente excluidos de ella (Lizama y Gil, 2018). La implementación del programa está a cargo de instituciones de educación superior, que en alianza con los liceos participantes, diseñan y ejecutan acciones que den cumplimiento a los objetivos del programa.

El PACE de la Pontificia Universidad Católica de Chile, PACE UC, define como objetivo ampliar las oportunidades de aprendizaje en enseñanza media, y de acceso, permanencia y titulación en la educación superior, de estudiantes cuyos contextos educativos han presentado barreras de desarrollo académico. El trabajo durante enseñanza media se realiza con estudiantes de tercero y cuarto medio de seis liceos de la zona urbana de la Región Metropolitana, así como con sus comunidades escolares. Cinco de ellos son liceos técnico-profesionales y uno científico-humanista. Su índice de vulnerabilidad escolar promedio es de 75,65% (JUNAEB, 2018).

El componente de Preparación en la Educación Media de PACE (componente PEM) se orienta a que los estudiantes refuercen habilidades que les permitan aprender a lo largo de toda la vida, independiente de sus decisiones postsecundarias (MINEDUC, 2017). Dicho aprendizaje debe estar acompañado por el descubrimiento y trabajo sobre sus necesidades, intereses y motivaciones en el marco de la exploración vocacional. Se promueve que los jóvenes miren el egreso de la enseñanza media como la apertura de nuevas opciones, en cuyo proceso se requiere de la adquisición de herramientas transversales.

La implementación del componente PEM en el programa PACE UC, se desarrolla en dos escenarios: talleres PACE UC en el campus universitario y acciones en liceos. Los talleres PACE UC son instancias de aprendizaje presenciales articuladas en torno al desarrollo de competencias transversales. Consisten en talleres de lenguaje, matemática, enriquecimiento académico y socioafectivos, que se implementan en horario extraescolar (días sábado), en el campus universitario, y convocan a todos los estudiantes de tercero y cuarto medio de los liceos asociados.

El programa se organiza en las áreas de Preparación Académica y Acompañamiento Docente y de Acompañamiento Psicoeducativo (APE). El objetivo de esta última es contribuir al desarrollo, en los estudiantes, de herramientas necesarias para la definición y consecución de un proyecto de vida. Para ello implementa acciones que promueven la reflexión sobre las experiencias de cierre de la educación media y la transición a la vida postsecundaria, con el propósito que el estudiante otorgue sentido a dichas experiencias en el marco de su proyecto de vida emergente. El área APE está integrada por un equipo profesional de tutores, quienes son responsables del cumplimiento de sus objetivos.

Luego de tres años de implementación del PACE UC, se inició un proceso de trabajo reflexivo destinado a sistematizar los fundamentos y prácticas del área APE. Se trabajó con un facilitador externo, quien guió sesiones de discusión para reconstruir inductivamente la historia del área, sus objetivos, acciones y sentidos. Se realizaron 6 reuniones, de entre 60 y 90 minutos, logrando delimitar los ejes conceptuales del trabajo del área, la estructura de estrategias a través de la que opera y el “rol del tutor APE”.

La reflexión teórica y práctica del equipo, las visiones de agentes clave en los liceos PACE UC (orientadores y profesores jefe), y la interacción directa con estudiantes han permitido visibilizar la dificultad que experimentan

éstos para pensarse a sí mismos y desde ahí elaborar sus proyectos de vida, así como la necesidad de fortalecer dimensiones socioafectivas vinculadas al aprendizaje que favorezcan sus trayectorias postsecundarias y la inserción y permanencia en la educación superior. Todo ello ha entregado las bases para definir el “rol del tutor APE”.

## **MARCO CONCEPTUAL<sup>3</sup>**

El “Rol del Tutor” será entendido como el conjunto de fundamentos, objetivos y acciones que ejecutan los profesionales del área de acompañamiento psicoeducativo de la etapa preparatoria del PACE UC. Este profesional, el tutor de acompañamiento psicoeducativo (tutor APE), es un profesional de las ciencias sociales o educación que ejecuta estrategias vinculadas al acompañamiento y desarrollo de los estudiantes, que incluyen trabajo directo con ellos y colaboración con otros agentes clave (liceos, orientadores, docentes). Su novedad radica en que se trata de una figura que articula procesos de transición entre la educación media y la educación superior, con un foco en el desarrollo socioafectivo y vocacional, a través de un trabajo profesional personalizado. Se distingue así del tutor académico/disciplinar y del tutor par, ambos dispositivos presentes en iniciativas de inclusión en educación superior (González, 2018).

## ***FACTORES SOCIOAFECTIVOS VINCULADOS AL APRENDIZAJE***

Esta dimensión refiere a factores emocionales y sociales que influyen en el aprendizaje de contenidos y habilidades, y que contribuyen al bienestar psicológico del sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ri-

---

<sup>3</sup> Esta revisión conceptual no pretende ser exhaustiva, sino que sólo aludir a aspectos centrales que permitan al lector tener una noción general para comprender el modelo de trabajo del Tutor APE.

chardson, Bond y Abraham, 2012). Las subdimensiones consideradas son:

- **Autoconcepto:** Entendido como las representaciones que el estudiante construye de sí mismo en relación a sus características y autovalía, y que orientan su comportamiento y experiencia consigo mismo y el entorno (Marchago, 1991).
- **Motivación:** Dimensión que explica el inicio, mantenimiento y orientación del comportamiento. Se usa como base, desde el modelo de autodeterminación de Ryan y Deci (2000), una estructura motivacional que define 4 tipos de motivos extrínsecos además de la motivación intrínseca.
- **Regulación del aprendizaje:** Capacidad de identificar e implementar estrategias que activan y sostienen cogniciones, afectos y conductas para alcanzar un aprendizaje y/o la ejecución de tareas académicas (Miller, 2015; Zimmerman y Schunk, 2011). La regulación está estrechamente relacionada con la metacognición, las creencias de autoeficacia, la agencia personal, las creencias sobre el carácter fijo/incremental de la inteligencia y los procesos motivacionales del estudiante (Dweck, 1999; Lanz, 2006).
- **Habilidades Sociales:** Son aquellas que permiten establecer y mantener buenas relaciones con otras personas (Bisquerra, 2009), implica ser capaz de relacionarse con otros por medio de la comunicación efectiva, desarrollando herramientas de escucha activa, empatía, y trabajo colaborativo.

#### *DEFINICIÓN DE UN PROYECTO DE VIDA<sup>4</sup>*

Esta dimensión alude a la posibilidad de avanzar en la construcción del proyecto de vida de modo coherente con las propias habilidades, intereses, gustos y recursos. Esta coherencia permitirá que las decisiones que se asumen puedan ser sostenidas y se concreten en metas alcanzables. Se entiende el proyecto de vida como un proceso de construcción reflexiva, planificable y modificable, que incorpora el conocimiento de sí mismo y la información disponible del entorno, además del planteamiento de metas personales y reconocimiento de las motivaciones que orientarán la acción (Betancourth y Cerón, 2017; Casullo, 2006). Se articula con la trayectoria biográfica, la que es referencia permanente para la toma de decisiones y las modificaciones en la trayectoria identitaria (vocacional) y de aprendizaje (Bourgeois, 2009).

Las habilidades asociadas a esta dimensión son:

- **Definición de metas sucesivas de corto, mediano y largo plazo:** El estudiante debe fijar objetivos realistas que puedan ser modificados frente a las contingencias (Bisquerra, 2009).
- **Planificación del proyecto vocacional:** Implica anticipar dificultades que podrían emerger y visualizar las consecuencias de las acciones que se llevarán a cabo.
- **Identificación de recursos personales y otros disponibles en el entorno:** Capacidad del estudiante de identificar los recursos familiares y sociales con los que cuenta para el logro de una meta propuesta, administrando la capacidad de pedir ayuda, recono-

---

<sup>4</sup> A lo largo del texto se alude a la noción de proyecto de vida como un constructo global que es el centro del acompañamiento que realiza el Tutor APE. En este apartado se puntualiza conceptualmente en la noción de proyecto vocacional, comprendido como una dimensión del proyecto de vida que tiene especial centralidad en el tránsito entre educación secundaria y educación superior.

ciendo limitaciones y solicitando apoyo oportunamente (Bisquerra, 2009; Matus, 2012).

- **Definición de un proyecto factible:** Involucra diseñar un proyecto realista y posible de lograr por medio de las habilidades personales y recursos identificados. Se basa en el conocimiento y manejo de información respecto de los propios intereses, aptitudes y recursos personales; expectativas y presiones externas; y posibilidades que ofrece la realidad social, económica, cultural y política (Casullo, 2006).
- **Toma de decisiones vocacionales:** Elecciones sucesivas que el estudiante realiza en base al conocimiento de sí mismo y del contexto. Considera la responsabilización, renuncia y manejo de la incertidumbre.

El objetivo central del “rol de tutor” es promover el desarrollo de las dimensiones y subdimensiones previas. Para ello, las estrategias del área APE se orientan a facilitar espacios de reflexión en donde los estudiantes puedan problematizar las acciones que realizan, o no realizan, en pos de la construcción de su proyecto de vida. Además, promueve la exploración de sí mismo, de intereses y habilidades, en coherencia con metas y planes de acción, potenciando la toma de decisiones y planificación activa de parte de los estudiantes.

## IMPLEMENTACIÓN

### TALLERES SOCIOAFECTIVOS

Los Talleres Socioafectivos son una instancia grupal, implementada en el campus universitario, donde los estudiantes pueden hablar de sí mismos y desarrollar habilidades intra e interpersonales necesarias para avanzar en la construcción de su proyecto de vida. Estas actividades se realizan cinco veces por semestre y tienen una duración de dos horas. Los Talleres Socioa-

fectivos se configuran como un espacio de vinculación con los estudiantes, siendo también una posibilidad de intercambio social entre ellos.

Los contenidos que se abordan responden a 4 ejes: gestión de recursos personales y del tiempo; orientación vocacional y proyecto de vida; desarrollo socioafectivo; y clima propicio para el aprendizaje. Las metodologías son activas, inductivas, lúdicas y participativas. El Tutor está a cargo del diseño y ejecución de estas actividades, asegurando su coherencia con otras estrategias.

### ACOMPañAMIENTO EN EL ROL ORIENTADOR A LOS LICEOS ASOCIADOS

Esta estrategia tiene el objetivo de visibilizar y potenciar el rol orientador que tienen diferentes agentes en los liceos PACE UC. El rol del tutor es generar espacios de trabajo con actores clave, en torno al eje de orientación vocacional, y potenciar aquellas prácticas que ya están instaladas en el establecimiento. Para ello se realiza lo siguiente:

- **Acciones grupales con estudiantes:** Contempla la planificación, diseño y ejecución de talleres y espacios con los estudiantes que contribuyan al proceso de discernimiento vocacional.
- **Talleres con docentes.** Buscan potenciar en los docentes de tercero y cuarto medio su rol formativo en el proceso de discernimiento vocacional, relevando la posibilidad de ser figuras de referencia. Se potencian herramientas que les permitan acompañar a los estudiantes en torno a la orientación vocacional.
- **Coordinación con orientadores:** Consiste en el trabajo colaborativo con los encargados de orientación de cada establecimiento, para asegurar la pertinencia, continuidad y coherencia de las actividades planificadas. Se generan espacios de feed-

back, cooperación y co-construcción, propiciando además que los orientadores se articulen con otros agentes de su comunidad educativa.

gias para abordar el desarrollo socioafectivo y vocacional, o el manejo de situaciones que afecten los procesos de enseñanza-aprendizaje del grupo o de un estudiante específico.

### FORMACIÓN DE PROFESIONALES PACE UC

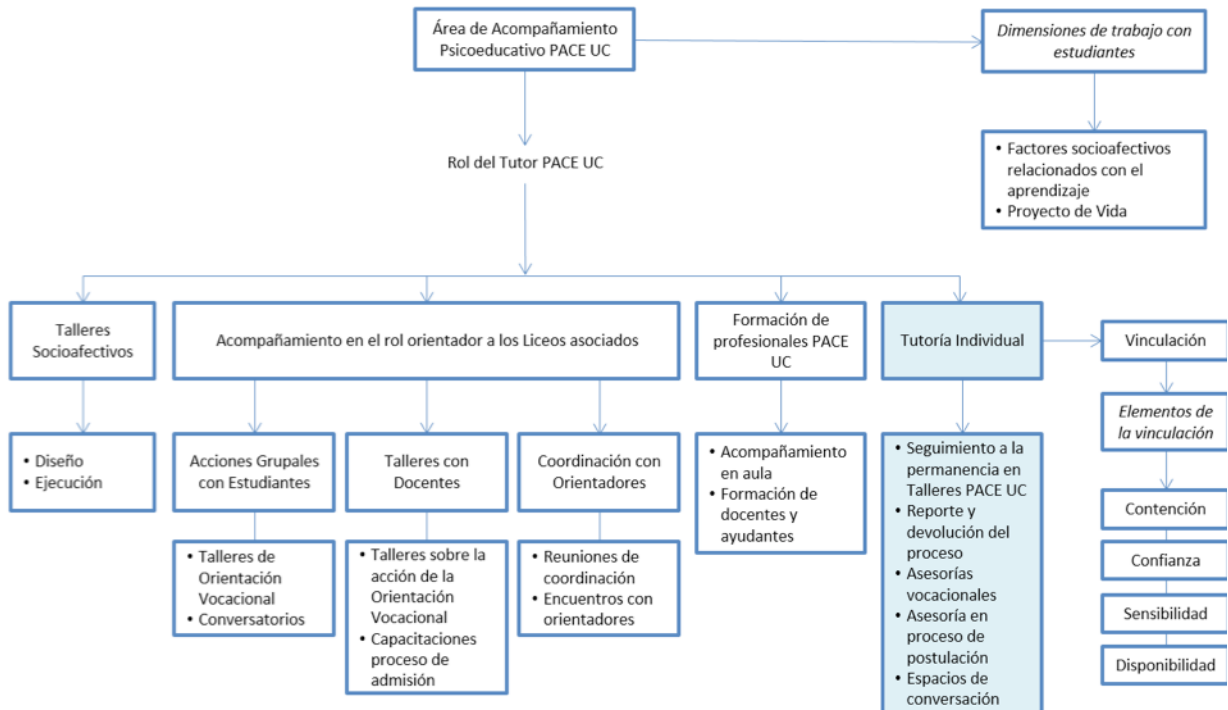
Para garantizar que los talleres PACE UC contribuyan al desarrollo de habilidades en los estudiantes, el tutor tiene una labor en visibilizar, potenciar y desarrollar habilidades de acompañamiento en otros agentes que interactúan con los estudiantes. Dicho trabajo incluye:

- **Acompañamiento en aula:** Se realizan observaciones de aula con foco en el modo en que se promueven desarrollos coherentes con los objetivos del área APE. En base a ello, se retroalimenta al equipo docente a fin de co-construir las estrate-

- **Formación de docentes y ayudantes:** El equipo docente de los talleres PACE UC colabora desde su rol académico en el acompañamiento de estudiantes y en la transmisión de los sentidos del programa. Por ello se ejecutan instancias de discusión grupal y formación, que fortalecen las herramientas necesarias para llevar a cabo esta tarea, valorando las experiencias y prácticas de su quehacer.

A manera de síntesis, en la Figura 1 se grafica el ordenamiento de las estrategias del área APE, en relación al “rol del tutor”. Se destaca la tutoría individual que será profundizada en el siguiente apartado.

Figura 1: Rol del tutor en el contexto de las estrategias y acciones del área APE



## TUTORÍA INDIVIDUAL: ESTRATEGIA CENTRAL DEL ÁREA APE

El concepto de “acción tutorial”, que surge a inicios del siglo XX en Holanda, propone una figura de acompañamiento a cargo de la orientación profesional de los estudiantes, cuyo propósito era fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de lo académico, relevando elementos personales, psicológicos y el desarrollo de habilidades afectivas y sociales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, 2004).

En educación superior, atendiendo a los desafíos propios del ingreso y adaptación de estudiantes nuevos, distintas instituciones universitarias promueven un modelo de acompañamiento basado en la tutoría par, el que define un apoyo individual y sistematizado, a cargo de estudiantes de cursos superiores, para potenciar el despliegue de herramientas como la capacidad de solicitar ayuda, las habilidades de intercambio social, la administración de recursos personales y del tiempo, y la autonomía de los estudiantes (Paredes, Matheson, y Castro, 2014).

Considerando que la educación superior es una alternativa cada vez más plausible a nivel nacional, el “rol del tutor APE” responde a la necesidad de robustecer el proceso de discernimiento vocacional necesario para la toma de decisiones que enfrentan los estudiantes al salir de cuarto medio. Desde el ejercicio práctico y reflexivo en el trabajo con los estudiantes de los liceos PACE UC, fue posible identificar que en sus contextos había escasos espacios para trabajar la orientación vocacional y profundizar en el proceso de construcción del proyecto de vida. A partir de esto, el rol del tutor APE se instala como un dispositivo de acompañamiento que complementa la labor del establecimiento escolar.

La tutoría individual ocurre, predominantemente, en el contacto directo con el estudiante, tanto en el campus universitario, como en el colegio, a través de instancias de entrevista formal y conversaciones in-

formales que se activan desde el tutor y/o desde los estudiantes. Dichos encuentros, tienen como objetivo la vinculación (p.ej., al saludarlos y preguntarles cómo están cada vez que se les ve) y la intervención significativa en aquellas habilidades que busca promover el área APE.

En el despliegue de su labor, el tutor APE mantiene especial cuidado y atención en aquellos factores personales y contextuales que puedan interferir en la decisión de los estudiantes de participar en el programa, constituyéndose como un apoyo en el proceso reflexivo que acompaña esta decisión. Para ello, mantiene una *actitud de disponibilidad y apertura*, para escuchar al estudiante y buscar aquellas inquietudes y expectativas que trae consigo y que no siempre están explícitas en su discurso. Al apoyar el proceso de decisión asociado a la participación en los talleres PACE UC, se modela, a su vez, un proceso de discernimiento que, se espera, sea transferido a otras dimensiones del proyecto de vida.

Asimismo, el tutor APE observa y monitorea la trayectoria del estudiante a través de datos cuantitativos (p.ej. porcentaje de asistencia y resultados en las evaluaciones) y cualitativos (p.ej. observación en aula y referencias de los docentes). En esta línea, el acto de “*devolver*” a los estudiantes los resultados de sus *progresos académicos*, alcanzados en los talleres PACE UC, constituye una acción relevante de la tutoría individual que le permite al adolescente analizar su proceso de aprendizaje a la luz de las habilidades que va desarrollando.

La labor de acompañamiento es, principalmente, un *ejercicio de vinculación* con los estudiantes. Este vínculo se sustenta en el diálogo, confianza y respeto mutuo, pudiendo alcanzar diferentes grados de profundidad de acuerdo a las necesidades individuales. Se trata de un proceso que ocurre paulatinamente en la medida que el estudiante identifica la disponibilidad del tutor como real y cotidiana, y lo percibe como alguien que escucha y acoge, generando un espacio de confianza en donde el adoles-



cente puede desplegar sus vivencias. La capacidad de escucha y el interés genuino por la experiencia de un otro (el estudiante), es un rasgo que se busca en los profesionales que son reclutados para desempeñar este rol.

Los aspectos que son susceptibles de acompañar se asocian al ámbito intrapersonal (componentes afectivos, cognitivos y conductuales); ámbito interpersonal (despliegue de habilidades socioemocionales involucradas en la interacción con otros y el abordaje de factores psicosociales emergentes); y los ámbitos académicos y motivacionales asociados al aprendizaje. Además, el acompañamiento hace un énfasis en el proceso de orientación vocacional, a través de *asesorías vocacionales individuales* que permiten a los estudiantes avanzar en el esclarecimiento de intereses vocacionales, en la administración de información y el autoconocimiento necesario para la toma de decisiones.

Acompañar al estudiante en estas dimensiones, se justifica en tanto cada una de ellas contribuye en la construcción del proyecto de vida. Para ello el tutor, de modo especular, *refleja* al estudiante los procesos personales que emergen, propiciando la reflexión y la conexión entre las diferentes dimensiones de su individualidad. Un ejemplo lo constituye el abordaje de la desmotivación que un estudiante puede mostrar en el transcurso de los talleres. Aquí la labor del tutor APE es acoger y normalizar la experiencia, dando paso a un diálogo que estimule al estudiante a problematizar sobre los aspectos que subyacen a su desmotivación, y la conexión de esos aspectos con, por ejemplo, el reconocimiento de sus potencialidades o las razones por las que va tomando decisiones en su vida. El foco está puesto acá no sólo en que el estudiante persista, sino en que tome decisiones de forma responsable e informada. Una intervención será significativa si está sostenida por el vínculo antes descrito, de lo contrario, quedará como un “consejo vacío”, con poca oportunidad para concretizarse en un desarrollo para el estudiante.

En un estudio cualitativo orientado a explorar el impacto del modelo entre los estudiantes que asistían a los talleres PACE UC, se observó que el vínculo construido con el programa, a través de la relación con el tutor, constituía un elemento central. En la experiencia de los estudiantes, a través de la confianza y la comprensión, el tutor estimulaba en ellos la autonomía, las altas expectativas y la valoración de los talleres como una experiencia de desarrollo y aprendizaje (Rivera, 2016). El tutor puede ser entendido, en este sentido, como una figura de apego secundario (Milicic, Alcalay, Berger y Torretti, 2014), aunque aún se debe profundizar en la evaluación del impacto de la estrategia.

Los fundamentos de la tutoría individual son transversales a las estrategias del área APE, y por ello dichos elementos son transmitidos, en cada acción, a los agentes que trabajan con los estudiantes (p.ej. docentes de los talleres PACE UC y equipos de orientación en los liceos). Asimismo, son modelados en la forma en que se vincula el tutor con dichos agentes. En este sentido es que la tutoría individual es la estrategia *por excelencia* del área APE.

## REFLEXIONES FINALES

La esencia del trabajo que realiza el tutor APE del programa PACE UC con los estudiantes, está dada por un modo de vinculación que respeta las particularidades de los sujetos a la vez que promueve la adquisición de habilidades. El tutor, en el ejercicio de sus acciones, “dialoga” con los estudiantes, facilitando en ellos procesos de autorreflexión para promover el conocimiento de sí mismos y un posicionamiento respecto de las decisiones que asumen. Antes de hablar, el tutor escucha y observa la experiencia del estudiante. Como estrategia, permite responder a las necesidades presentes en los estudiantes que egresan de enseñanza media, y que experimentan la incertidumbre frente a un sistema que ofrece mayores posibilidades

y para el que no cuentan con suficientes elementos que les permitan proyectar o razonar sus decisiones de trayectorias postsecundarias (Sepúlveda y Valdebenito, 2014). En este sentido el conjunto de acciones presentado, viene a constituir un soporte que posibilita en los estudiantes el desarrollo creciente de habilidades necesarias en la construcción de sus proyectos postsecundarios.

El elemento de “vinculación”, que no solo se limita a la ejecución de la tutoría individual, sino que es transversal a las acciones del programa, permite garantizar la coherencia y la rigurosidad de los sentidos que orientan el acompañamiento de los estudiantes. Se trata de estrategias coordinadas que operan desde un marco conceptual común y se ejecutan diversificando y potenciando aquellos escenarios que tienen alguna injerencia en la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes. Es el conjunto global de acciones el que permite una continuidad en la experiencia del estudiante entre el colegio y el espacio universitario, y permite la recurrencia en el tiempo de los espacios de acompañamiento (siguiendo así la recomendación de Donoso et al., 2010).

Para los estudiantes que son sujetos de las políticas que amplían el acceso a la educación superior, la estrategia aquí descrita contribuye a generar espacios de reflexión y elaboración en torno a sus aspiraciones y construcción de proyectos postsecundarios. Asimismo, permite contribuir a robustecer el acompañamiento y orientación precisamente en los espacios en donde más limitado se ha visto (González, 2018). En este sentido, esta estrategia se configura no solo como un apoyo a los sujetos en tanto individuos, sino también a sus comunidades educativas.

Las implicancias de la implementación de este modelo son, predominantemente, aplicables en el contexto del programa PACE UC y a la población específica de estudiantes que participan en él. Por lo tanto, su futura implementación requiere adaptaciones a nuevos contextos. Sin desconocer esto, es posible señalar aprendizajes transferibles a ini-

ciativas similares. La experiencia ha mostrado que el vínculo es esencial y debe escenificarse, no sólo expresarse como buenas intenciones; también ha mostrado que los estudiantes requieren acompañamiento sistemático y desde múltiples frentes para estructurar un proyecto de vida apropiado a sí mismos y flexible. Finalmente, la experiencia da cuenta de la pertinencia de un enfoque no estandarizado que dé cabida al trabajo individual, aceptando la diversidad e incertidumbre que genera ese hecho en los profesionales a cargo. El trabajo en equipo contribuye a regular esas experiencias.

La proyección de este modelo permite pensar, a futuro y con mayores elementos que den cuenta de sus resultados, en el aporte que este tipo de dispositivos de acompañamiento pueda ofrecer, configurándose como un complemento para la gestión de la orientación vocacional en los establecimientos escolares. La posibilidad de acompañar a los estudiantes en el término de su etapa escolar, sin llegar a ser parte de las estructuras escolares, otorga una libertad en la implementación del rol, que permite mayor flexibilidad para hacer los ajustes necesarios en las estrategias, de acuerdo a las necesidades que los estudiantes develan y que desde el vínculo se pueden identificar.

La estrategia tiene potenciales que pueden utilizarse en programas de inclusión. Por ejemplo, el trabajar *desde* las experiencias de los estudiantes, puede nutrir el acompañamiento durante la educación superior, en cuanto a temas y desafíos a abordar. Asimismo, la figura del tutor profesional sirve de modelo para incorporarse durante la educación terciaria, complementando al tutor par y el tutor académico. En último término, la estrategia, al basarse en el trabajo personalizado sobre experiencias, permite una inclusión situada, que opera desde y para el estudiante en desarrollo.

El valor de la estrategia presentada es que posiciona el acompañamiento psicoeducativo al mismo nivel que el acompañamiento académico. Lo profesio-

naliza y le da una estructura compleja y de trabajo individual. Pese a que la vinculación y las (mal llamadas) habilidades blandas están en los discursos inclusivos (González, 2018; Lizama y Gil, 2018), éstas no se operacionalizan en dispositivos complejos que superen el trabajo en talleres grupales. Es nuestra opinión que

el acompañamiento psicoeducativo durante la transición a la educación superior debe hacerse de manera estructurada, personalizada y atendiendo a las necesidades específicas de los estudiantes, de manera análoga como se tratan las brechas de contenidos.

.....

## REFERENCIAS

- Aisenson, D., Cortada, N., Siniuk, D., Rivarola, R., Schwarcz, J. y Virgili, N. (2009). La orientación vocacional en las escuelas argentinas. Necesidad de políticas públicas y de nuevas prácticas de orientación. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, XVI*, 137-146.
- Betancourth, S. y Cerón, J. (2017). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 21-41. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/811/1329>
- Bisquerra, R (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borbalan (Sous la direction de) *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF. [Aprendizaje y transformación del sujeto en formación. Traducción de trabajo de F. Melo y C. Sebastián]
- Canales, M., Opazo, A. y Camps, J. (2016). Salir de cuarto. Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última Década*, (44), 73-108.
- Castillo, J. y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, (2), 44-76.
- Casullo, M., (2006). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Consejo Nacional de Educación (2018). Índices de Educación Superior. Recuperado de: <https://www.cned.cl/indices-educacion-superior>.
- Donoso, S., Donoso, G. y Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Calidad en la educación*, (33), 15-61.

- Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, USA: Psychology Press.
- García, C., Sepúlveda, E. y González, P. (2018). Prácticas y transformaciones institucionales para avanzar hacia una inclusión de excelencia en educación superior. En Sánchez (Ed), *Ideas en educación II: Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 513-543). Santiago: Ediciones UC.
- González, A. (2018). *Transición con equidad hacia universidades selectivas: el caso de las vías de acceso inclusivo en la Universidad de Santiago*. Santiago: Editorial USACH.
- Grytnes, R. (2011). Making the right choice! Inquiries into the reasoning behind young people's decisions about education. *Young*, 19(3), 333-351.
- JUNAEB (2018). Prioridades 2018 con IVE SINAEB básica, media y comunal. Recuperado de: <https://www.junaeb.cl/ive>
- Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: El lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 121-132.
- Lehmann, W. (2009). University as vocational education: working-class students' expectations for university. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 137-149.
- Lizama, O. y Gil, F. (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. Santiago: Editorial USACH.
- Marchago, J., (1991), *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Matus, O. (Ed.). (2012). *Guía de apoyo psicológico para universitarios: formación integral y autonomía*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Milicic, N, Alcalay, L., Berger, C. y Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional: Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Santiago: Editorial Planeta.
- Miller, D. (2015). Learning how students learn: an exploration of self-regulation strategies in a two-year college general chemistry class. *Journal of College Science Teaching*, 44(3), 11-16.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2004). *Contextos educativos y acción tutorial*, Madrid, España. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP11611.pdf&area=E>
- MINEDUC (2017). *Términos de Referencia Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, PACE, 2017*. Santiago: Autor.

- MINEDUC (2017). *Orientación: Apoyo técnico a los establecimientos educacionales en la apropiación e implementación de la Asignatura de Orientación*. Recuperado de: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/06/Asig.-Orientacion-7%C2%BA-B-a-2%C2%BAM-2017-web.pdf>
- Paredes, C., Matheson, C. y Castro, G. (2014). *Guía para la acción tutorial integral: consejos de tutores para tutores*. Santiago, Chile: Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile.
- Richardson, M., Bond, R. y Abraham, C. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, American Psychological Association*, 138(2), 353-387.
- Rivera, R. (2016). *Informe de práctica profesional*. Documento de trabajo Dirección de Inclusión UC.
- Romero, M. y Pérez, M. (2009). Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(5), 1-13.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sepúlveda, L. & Valdebenito, M. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1). 243-261.
- Zapata, G. y Tejeda, I. (2016). Educación Superior en Chile-Informe Nacional. En *Brunner y Miranda (Eds.), Educación Superior en Ibero América: Informe 2016*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Zimmerman, B. y Schunk, D. (2011). Self-regulation of learning and performance: An introduction and an overview. En Zimmerman, B. y Schunk, D. (Eds), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 1-12). New York, USA: Routledge.



