



SISTEMA DE EVALUACIÓN PARA INICIATIVAS DE ACCESO Y PERMANENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

**Línea Temática 4. Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono
(Las tutorías – mentorías)
Tipo de comunicación oral**

**ARANDA, Roxana
MARTINIC, Rodolfo
SEPÚLVEDA, Evelyn
VÁSQUEZ, Alexia**

Resumen. La Universidad de Santiago de Chile ha sido pionera en el desarrollo de medidas que brinden mayores oportunidades de acceso a la educación a estudiantes sobresalientes académicamente que provienen de instituciones de educación secundaria con alta vulnerabilidad. A su vez, destaca en el apoyo a estos estudiantes en el proceso de transición entre la educación secundaria y superior, tal que puedan enfrentar con éxito los desafíos académicos. El crecimiento progresivo de estas iniciativas, así como su difusión y ampliación a otras universidades del país, han impuesto, por una parte, la necesidad de generar evidencia en relación al funcionamiento y el logro de objetivos, y por otra, la necesidad de la mejora continua del programa mediante una cultura evaluativa que considere los modelos curriculares para la permanencia implementados en cada institución. En el caso de la Universidad de Santiago, el sistema de evaluación de Acceso y Permanencia del PAIEP considera tres tipos de evaluación, a saber, de diseño, proceso e impacto; así como el desafío de articularlas entre sí. En este trabajo se presentarán los resultados de una encuesta de satisfacción de servicios académicos que forma parte de los instrumentos de medición de la evaluación de proceso. Esta encuesta permitió acceder a las percepciones de los estudiantes que asisten a las tutorías en las dimensiones de evaluación del tutor, evaluación de los aprendizajes generados producto de las tutorías y evaluación global de las tutorías. Aquello exigió la construcción de una definición normativa de los servicios entregados por parte del equipo de permanencia, mientras sus buenos resultados plantean desafíos respecto a la integración del programa y las consideraciones institucionales que requieren del trabajo conjunto de docentes y estudiantes.

Descriptorios o Palabras Clave: Evaluación, Programas de Acceso y Permanencia, Educación Superior.

1. Introducción

El acceso a la educación superior chilena ha considerado pruebas estandarizadas para las áreas de lenguaje y comunicación y matemáticas, así como pruebas electivas de historia y geografía y ciencias biológicas, físicas y químicas. Dependiendo del puntaje que se obtienen en las pruebas y de las calificaciones académicas durante la enseñanza secundaria, los estudiantes tienen más o menos posibilidades de ingresar al programa universitario de su interés. Sin embargo, estos resultados han estado mediados por las desigualdades de la sociedad, tal que la educación “no hace más que reproducir las diferencias que se presentan en el origen social contribuyendo a la mantención de las diferencias sociales” (Gajardo, 2006), con expresión en la educación universitaria en su acceso y permanencia, entre otros (Centro de Microdatos, 2008; Sverdllick, Ferrari & Jaimovich, 2005).

En este escenario, y desde el año 1992, la Universidad de Santiago de Chile (USACH) ha implementado vías de acceso inclusivas y programas de acompañamiento académico para estudiantes con alto rendimiento escolar que provienen de contextos de vulneración de derechos, con el objetivo de posibilitar su ingreso y permanencia (Martinic, Aranda, García, Marchant, Sepúlveda & Oliva, 2015; Castro, Frites & Vargas, 2016). El carácter estatal de la institución y la valoración que le imprime a la diversidad en la composición estudiantil, tienen como desafío la promoción de condiciones de igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y conclusión de estudios, considerando que:

“Estudiantes diversos y talentosos dan forma a una comunidad de aprendizaje que nutre el proceso formativo estudiantil y aporta al crecimiento de la comunidad universitaria en su conjunto. Ello supone también el compromiso de las instancias de decisión y de las unidades académicas con la generación de programas de estudio que potencien nuevas y mejores oportunidades de acceso a la Universidad”. (Universidad de Santiago, 2014, pág. 26)

Las primeras experiencias, asociadas a la entrega de una bonificación de puntaje de postulación y al programa Propedéutico¹, permitieron la creación en el año 2012 del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), con el objetivo de articular y fortalecer las iniciativas dirigidas al ingreso y permanencia de los estudiantes. Entre los objetivos planteados al programa está el aumentar las tasas de retención de los estudiantes, especialmente aquellos de primer año, y la promoción de políticas públicas que aseguren mayor inclusión y excelencia en el sistema de educación superior.

En ese sentido, PAIEP ha sido pionero en el fomento de redes e iniciativas para el acceso inclusivo y la permanencia universitaria, sirviendo de inspiración al Gobierno de Chile en la creación del Programa de Preparación y Acceso Efectivo (PACE) durante el año 2014, con el objetivo de garantizar una vía de acceso complementaria –respecto al acceso regular– “al 15% de los estudiantes de cada uno de los establecimientos adscritos al programa y acceso directo a la carrera de destino” (Castro, Frites & Vargas, 2016, pág. 3), mediante una fase de acompañamiento docente en el aula a las instituciones de educación secundarias; además del aumento de las expectativas de la comunidad escolar.

Desde el objetivo de la permanencia universitaria, PAIEP ha creado servicios de carácter voluntario que consideran prácticas de enseñanza y aprendizaje entre pares. Estos servicios académicos son tutorías, talleres (regulares y especiales) y asesorías, con enfoque en los contenidos académicos que deben aprender los estudiantes en sus múltiples carreras profesionales, y donde el tutor es un estudiante de cursos mayores que acompaña al estudiante durante su primer semestre académico (con posibilidad de extenderse hasta el segundo) en el tránsito desde la educación secundaria a la

¹ La experiencia de la bonificación pretendía aumentar el puntaje a los estudiantes cuyas calificaciones pertenecieran al 15% superior de su generación escolar, mientras que el programa Propedéutico es una intervención que selecciona estudiantes sin considerar la Prueba de Selección Universitaria.

superior. Lo anterior se articula con recursos virtuales para el aprendizaje, servicios de registro, alerta temprana y atención psicosocial.

A consecuencia del desarrollo progresivo de las iniciativas de inclusión y acompañamiento en la USACH, surge la necesidad de evaluar las intervenciones implementadas por PAIEP. Así, el año 2014, la universidad se adjudica el primer proyecto de evaluación de su tipo, que busca diseñar e implementar un sistema de evaluación de iniciativas de acceso y permanencia en la educación superior. El sistema de evaluación de PAIEP contempla la realización de tres evaluaciones –de diseño, proceso e impacto-, implementadas en paralelo.

Esta comunicación se centrará en el caso de la evaluación de proceso, que contempla actividades de monitoreo y estudios evaluativos durante el período de implementación de los servicios académicos para la permanencia, a saber, tutorías, asesorías y talleres. En ese sentido, el análisis se centra en el desempeño de las actividades planificadas con el fin de evaluar si su dirección avanza hacia el logro de los objetivos del programa. Específicamente, se abordarán los resultados de una encuesta de satisfacción aplicada a estudiantes que cuentan con la Beca de Acompañamiento PAIEP durante el primer semestre del año 2016.

2. Marco Teórico: Modelos curriculares para la permanencia

La ampliación de la educación superior ha sido descrita como un movimiento desde un sistema de élites a uno de masas (Scott, 1995), tal que estudiantes “no tradicionales” (Warren, 2002) han accedido al sistema en las últimas décadas, diversificando el perfil de estudiantes de las instituciones de educación superior en cuanto a clase, género, edad y etnia, entre otras. Lo anterior está influenciado por el paulatino cambio en la percepción de la educación secundaria como la fase final de enseñanza (Hoffman, Vargas, Venezia, & Miller, 2007), convirtiendo en imperativo para las nuevas generaciones el acceso a las credenciales universitarias y permitiendo la diversificación de los programas de acompañamiento y apoyo curricular.

En este contexto, el desafío común de las instituciones de educación superior es el desarrollo de modelos curriculares que permitan atender estudiantes diversos y, a la vez, que logren adaptarse a los diferentes ámbitos académicos y profesionales. A partir de ese objetivo, Warren (2002) distingue tres tipos de modelos curriculares implementados en instituciones de educación superior:

a) Separado: Su grupo objetivo son los estudiantes “no tradicionales” quienes, generalmente, pueden contar con habilidades reflexivas y experiencias sociales y culturales que aporten en el contexto universitario, pero que no han adquirido suficiente contenido o dominio en asignaturas y habilidades esenciales para la permanencia. El supuesto, entonces, es que los estudiantes requieren “atención especial” para el desarrollo de competencias lingüísticas y numéricas, habilidades de estudio y académicas y el conocimiento básico. Su contexto corresponde a intervenciones curriculares o soporte académico, que se ofrece antes o en paralelo al calendario académico regular.

b) Semi-integrado: El grupo objetivo también son los estudiantes “no tradicionales”, pero considerando como supuesto que el aprendizaje en la educación superior constituye un proceso complejo en términos sociales y cognitivos, por lo que las intervenciones se articulan con el currículo académico de sus carreras, enfocando el aprendizaje en el desarrollo y apropiación de las materias del dominio más que en ser “remedial”.

c) Integrado: El grupo objetivo lo componen todos los estudiantes bajo el mismo supuesto que en el modelo semi-integrado, a saber, que el aprendizaje en la educación superior es un proceso complejo de descubrir y dominar el conocimiento de una disciplina en sus múltiples aspectos sociales y cognitivos. Su contexto corresponde a aproximaciones articuladas dentro del currículo académico.

A continuación, la Tabla 1 presenta las ventajas y desventajas de los modelos curriculares antes señalados:

Tabla 1 – Ventajas y desventajas de los modelos curriculares

	Ventajas	Desventajas
Separado	Proporcionan un escenario seguro para hacer frente a las necesidades particulares de aprendizaje de los estudiantes “no tradicionales”, ayudándoles a adquirir habilidades y contenido esenciales, y para ganar confianza y hacer frente a los estudios académicos y el nuevo entorno social.	<ul style="list-style-type: none"> • Puede favorecer la estigmatización de algunos grupos o acentuar sus debilidades más que sus fortalezas. • Sobrecargan a los estudiantes que ya tienen dificultades con la demanda académica de sus respectivos programas, lo que no favorece el “aprendizaje profundo”. • Cuando son programas voluntarios pueden quedar excluidos aquellos que por diversos factores carecen de motivación o son académicamente más “débiles”. • Las facultades pueden des-responsabilizarse de los estudiantes “no-tradicionales” delegando sus responsabilidades en los programas de apoyo.
Semi-integrado	La evidencia señala que los modelos semi-integrados, aliados con un enfoque centrado en el aprendizaje, ofrecen mejor respuesta a los desafíos a la diversidad de estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Las estrategias pueden ser enseñadas aisladas de los contextos de uso, haciendo que los estudiantes no estén capacitados para utilizar las herramientas en otros contextos. • A menudo hay una mirada desde el déficit de los estudiantes, perpetuando la idea de que requieren asistencia remedial en horario extraprogramático de especialistas y absuelve profesores la responsabilidad por el aprendizaje del estudiante.
Integrado	<ul style="list-style-type: none"> • La integración de estudiantes tradicionales y no-tradicionales favorece la adquisición de herramientas en un ambiente inclusivo que favorece la autonomía de los estudiantes. • Favorece un aprendizaje contextual y una atmósfera de aprendizaje que entrega apoyo. • Se incrementa la relevancia de lo aprendido pues la oferta curricular aporta con créditos y está integrada al currículo formal. 	

Fuente: Elaboración propia a partir de Warren (2002)

Este marco conceptual permite observar y comprender la agenda programática de PAIEP, pues se espera que bajo cada modelo curricular se agrupen un conjunto de iniciativas que intervienen de acuerdo a los fundamentos de cada una. Justamente, el PAIEP ofrece un conjunto de Servicios de Apoyo Académico para la Permanencia (SAAP, en adelante) a los estudiantes, que funcionan en forma centralizada y que se ubicarían principalmente dentro de un modelo curricular separado, aunque en ocasiones se realizan acciones propias de un modelo semi-integrado. Concretamente, el Programa ofrece servicios de tutorías (un estudiante de tercer año en adelante trabaja semanalmente con máximo 5 estudiantes en forma individual o grupal), talleres (clases abiertas semanales para repasar asignaturas críticas específicas), asesorías (sesiones con una programación fija para resolución de consultas en materias de alta demanda) y, además, pone a disposición de los estudiantes una variedad de recursos virtuales (guías y videos temáticos en distintas áreas académicas, disponibles para trabajo autónomo vía online).

3. La construcción de instrumentos evaluativos como aporte a la definición de las tutorías

La evaluación de proceso contempla actividades de monitoreo y estudios evaluativos durante el período de implementación de los servicios académicos para la permanencia. Entre las actividades

programadas, al final del primer semestre académico se realizó una encuesta de satisfacción para aquellos estudiantes que asisten a las tutorías pares y otros servicios de SAAP. Aquello, que constituye uno de los instrumentos de medición de la calidad de programas sociales, tiene sentido en la medida que pretende acompañarse de “acciones que induzcan a la mejora y a la innovación; es por ello que medir la satisfacción a los estudiantes de una manera consistente, permanente y adecuada, orientaría a la toma de decisiones correctas” (Mejías & Martínez, 2009, pág. 32).

Ahora bien, la construcción de la encuesta de satisfacción significó un desafío para el equipo evaluador y para el equipo que coordina y apoya a SAAP, pues las tutorías que desarrolla el programa han cambiado en los últimos años y no existía un producto que sintetizara sus transformaciones y continuidades. La encuesta se convirtió en una oportunidad para definir normativamente a las tutorías pares, buscando conceptualizar los procesos desarrollados a diario por los tutores y tutorados.

Así, se realizaron varias reuniones entre el equipo evaluador y el equipo SAAP, permitiendo definir la tutoría como una instancia de interacción académica entre un tutor/a y uno o más tutorados/as, cuyo objetivo es contribuir a los aprendizajes y el desarrollo de habilidades de los beneficiarios y, de esta manera, aportar en su permanencia y titulación oportuna. Para la consecución de este propósito, se ha determinado que la frecuencia de realización de tutorías debe ser semanal, con una dedicación mínima de 45 minutos a cada tutorado/a, logrando de esta manera un trabajo sistemático y progresivo.

El rol del tutor/a en esta instancia es preparar la tutoría y guiar los aprendizajes del grupo de estudiantes que tiene a su cargo, atendiendo a las necesidades que ellos mismos determinan y sus diferencias personales. En cuanto al rol del tutorado/a, consiste en definir y priorizar las áreas en las que requiere apoyo, estudiar previamente a la tutoría y participar activamente de ella. Además, al configurarse la tutoría bajo una modalidad “par” –es decir, trabaja un estudiante con otro estudiante-, se favorecen otros aspectos de carácter psicosocial, de habilidades comunicativas y de integración a la vida universitaria, entre otros elementos.

A partir de esta definición se elaboró la encuesta que satisfacción, que consideró tres grandes dimensiones:

- a) La evaluación del tutor (manejo de la disciplina, flexibilidad, habilidades pedagógicas, estilos de enseñanza, aspectos formales y relación tutor/tutorado);
- b) Evaluación de los aprendizajes generados producto de las tutorías (habilidades metacognitivas, comunicativas y de estudio desarrolladas, integración a la vida universitaria, rol del estudiante en la tutoría); y
- c) Evaluación global de la tutoría (función e impacto atribuido a la tutoría, recomendación, calificación, observaciones y sugerencias).

4. Resultados de Encuesta de Satisfacción

A continuación se presentan los principales resultados de la primera encuesta de satisfacción aplicada a los estudiantes que asistieron a tutorías pares de PAIEP durante el primer semestre del 2016.

4.1 Evaluación del tutor

La evaluación que se realiza del tutor es muy positiva, la que se manifiesta principalmente en el buen y pertinente manejo de los contenidos de la disciplina (81%), las habilidades pedagógicas que permiten explicar con claridad y precisión (81%), junto con la flexibilidad para adaptarse a las necesidades de aprendizaje de los tutorados (79%). Además, los estudiantes manifiestan

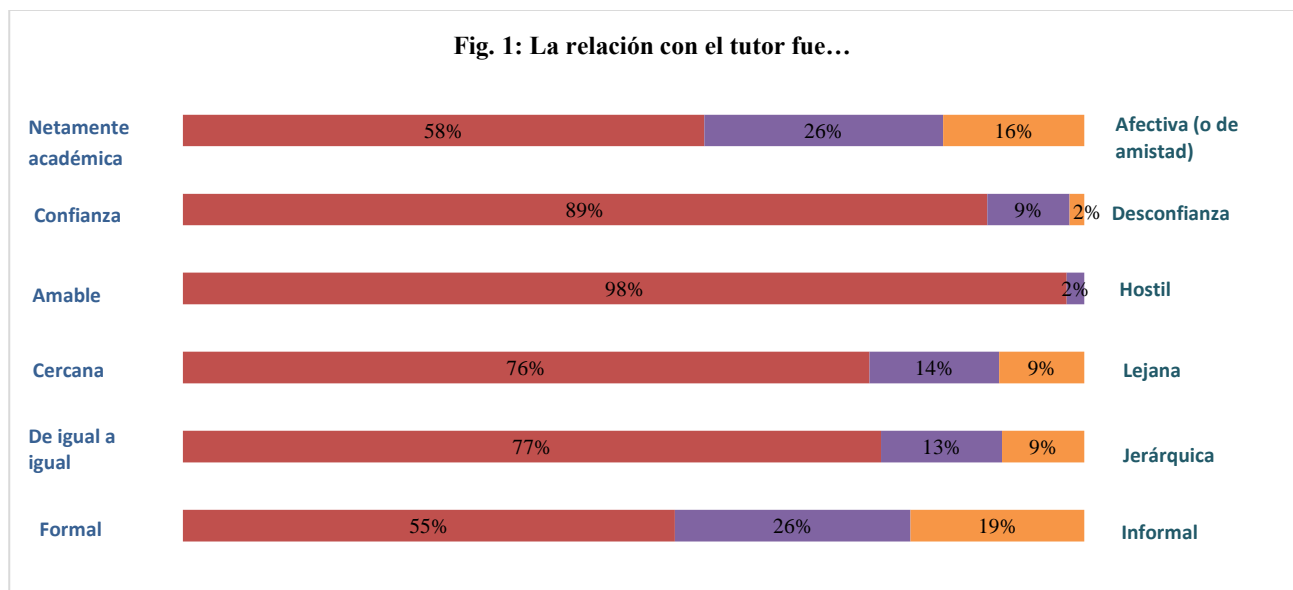
mayoritariamente que los tutores no han cometido errores conceptuales de la disciplina (92%) y que los contenidos enseñados son pertinentes para sus asignaturas (91%).

Asimismo, se evalúa positivamente la adaptación que realizan los tutores ante situaciones imprevistas (79%) que modifican el calendario académico regular o la situación de salud (u otra) del estudiante; así como la preparación previa que realizan los tutores antes de cada sesión de tutoría, con un 62% que manifiesta que sus tutores siempre preparan anticipadamente las tutorías y un 31% que plantea que los tutores lo realizan casi siempre. Lo anterior confirma el aprovechamiento al máximo del tiempo destinado a cada sesión de tutoría (84%), donde el 65% de los tutores indagó en los conocimientos previos de los estudiantes respecto al contenido a tratar.

En relación a los aspectos formales de la tutoría, los estudiantes declaran en un 84% que su tutor llegó puntual a las sesiones de tutoría, que se realizaron todas las semanas (75%) y que la duración mínima de cada sesión fue de 45 minutos (89%), tal y como lo señalan los coordinadores de SAAP.

Por otra parte, el estilo de enseñanza de los tutores permitió la participación activa de los estudiantes en cada sesión de tutoría. En efecto, el 89% de los encuestados plantea que las tutorías que realizó el tutor fueron mayoritariamente de tipo participativa, por sobre un estilo de enseñanza más expositivo (11%), que estaría centrado en la presentación de contenidos y donde el tutorado tuvo un rol pasivo.

Destaca, además, que la relación entre tutor y tutorado es de carácter académica y formal, pero en el marco de una relación entre pares. Esto significa que los estudiantes definen una relación entre iguales, donde se presentan elementos de cercanía, amabilidad y respeto, tal y como se observa en la figura 1.



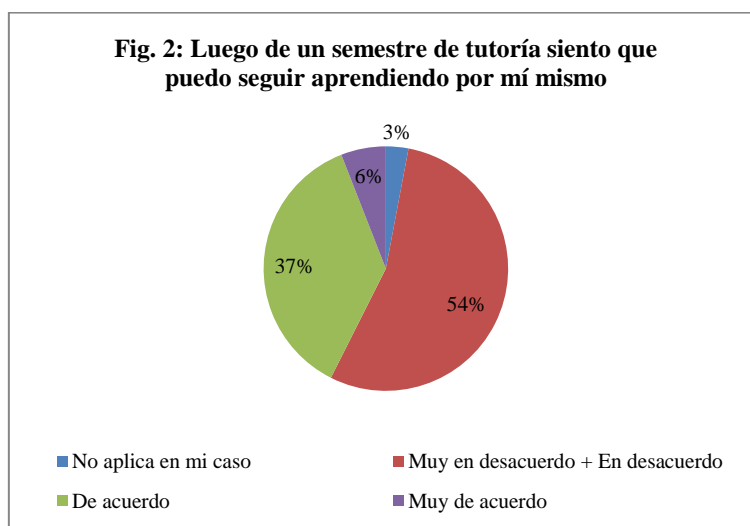
4.2 Evaluación de los aprendizajes generados

Tal y como se ha mencionado, la tutoría se concibe como una relación donde el tutorado aprende activamente (52% de acuerdo y 43% muy de acuerdo), pues el estilo de aprendizaje del tutor permite construir sesiones participativas por sobre expositivas. Aquello se condice con que los estudiantes declaren, en su mayoría, que la definición y priorización de sus necesidades educativas (53% de acuerdo y 36% muy de acuerdo), así como su preparación previa a la tutoría (53% de acuerdo y 14% muy de acuerdo) los ubicó activamente en su papel de aprendices, tal que les permitió progresar gradualmente en los aprendizajes que requerían sus asignaturas. La tutoría, entonces, se concibe como una intervención articulada con el currículo académico de las carreras de

la USACH, aportando elementos de un modelo semi-integrado a un programa que funciona con independencia de las facultades, ofreciendo mejores respuestas a los desafíos que implica la diversidad del estudiantado.

Además, la tutoría ha permitido el desarrollo de habilidades de expresión oral (47% de acuerdo y 16% muy de acuerdo), comprensión lectora (41% de acuerdo y 16% muy de acuerdo) y habilidades de escritura (34% de acuerdo y 16% muy de acuerdo). Cabe señalar que la mayoría de las tutorías realizadas durante el semestre corresponden a asignaturas ligadas a las matemáticas (álgebra, cálculo, entre otras), por lo que la identificación de las habilidades antes mencionadas da cuenta de aprendizaje de habilidades transversales que contribuirán al estudiante más allá de la asignatura específica y sus contenidos.

Se considera positivamente los aportes de las tutorías en la organización del tiempo (53% de acuerdo y 27% muy de acuerdo) y del estudio (48% de acuerdo y 22% muy de acuerdo). No obstante, aquellas habilidades contrastan con el bajo acuerdo respecto a la afirmación relacionada con la percepción de poder aprender de forma autónoma, pues el 54% de los estudiantes señala estar “muy en desacuerdo o en desacuerdo” con que luego de un semestre de tutoría sientan que pueden seguir aprendiendo por sí mismos, tal y como señala la Figura 2.

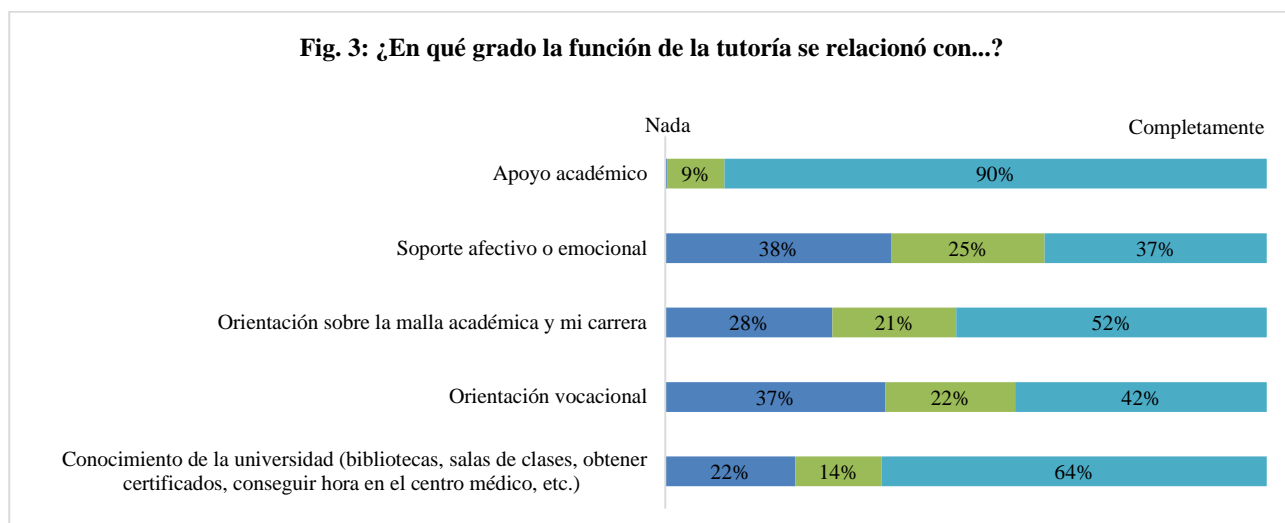


Lo anterior podría explicarse por el supuesto déficit de los estudiantes, tal que requerirían del desarrollo de habilidades y competencias que el resto de los estudiantes –aquellos que no asisten al programa- ya tendrían resueltas. Se perpetúa, entonces, la idea que los estudiantes requieren de asistencia remedial en horario extraprogramático, como en el modelo semi-integrado, de estudiantes de cursos mayores que han realizado los complejos procesos de aprendizaje y apropiación de los diversos conocimientos que requieren sus disciplinas.

4.3 Evaluación global de la tutoría

La encuesta confirma que la función principal de la tutoría es el apoyo académico, tal y como se observa en la Figura 3. Sin embargo, aunque en menor grado, la tutoría está sirviendo simultáneamente también para otras funciones. Destaca, por ejemplo, la entrega de conocimiento sobre la universidad (algo similar a lo que en el mundo anglosajón se denomina *advising*), así como la orientación que brindan los tutores sobre la malla académica y de la carrera, también en términos de orientación vocacional.

Fig. 3: ¿En qué grado la función de la tutoría se relacionó con...?



Destaca, por su parte, el gran impacto que se le atribuye a la tutoría en el rendimiento académico (72%), el cual es casi igual al que los estudiantes le atribuyen a su esfuerzo personal (75%) y superior al del profesor de la asignatura (54%). Esto último plantea desafíos en la docencia universitaria, pues pareciera que se absuelve a los profesores (y a las facultades) de sus responsabilidades en el aprendizaje y permanencia de los estudiantes.

Finalmente, que casi todos los estudiantes estén dispuestos a recomendar al tutor(a) (96%), la tutoría (99%) y el PAIEP (99%) es sinónimo de la alta satisfacción con el servicio.

5. Conclusiones y principales desafíos

Tal y como se ha mencionado, las tutorías de PAIEP son evaluadas positivamente por los estudiantes beneficiarios del programa. Tutores con amplio manejo de su disciplina, flexibles y que permiten estructurar una relación entre tutor y tutorado donde priman las necesidades específicas de los estudiantes, el respeto y la confianza, así como el desarrollo de habilidades metacognitivas que permiten construir herramientas que superan la asignatura específica revisada, entre otros, dan cuenta de una evaluación global de la tutoría que da cuenta de una alta satisfacción con el servicio.

Además, la evaluación de las tutorías mediante la encuesta de satisfacción a sus tutorados permitió relevar aspectos desafiantes para PAIEP y sus Servicios de Apoyo Académico para la Permanencia. Destaca el carácter participativo de las instancias tutoriales, donde tutor y tutorado tienen roles activos en el aprendizaje. Se deben elaborar instancias que consideren estas características, buscando que la relación tutorial fortalezca la autonomía del tutorado en su rol de aprendiz.

Asimismo, la finalidad de la tutoría se amplía, tal que lo académico da paso al conocimiento de la universidad y orientación vocacional, entre otros. Es necesario revisar la definición de tutoría que está establecida en función de lo que está operando, propiciando instancias que consideren estas finalidades como una parte esencial del trabajo realizado en las tutorías.

Siguiendo a Warren (2002), pareciera que las tutorías de PAIEP han transitado desde un modelo separado, pues siguen proporcionando un escenario seguro para hacer frente a las necesidades particulares de aprendizaje de los estudiantes, hacia uno semi-integrado, donde las intervenciones se articulan con el currículo académico de las carreras, fortaleciendo las instancias de aprendizaje como espacios flexibles de confianza y cercanía. Como un tema pendiente está la articulación con

las facultades y docentes, pues la articulación con el currículo no los ha hecho (del todo) parte del proceso de aprendizaje y permanencia de los estudiantes.

Solo con un modelo que considere la integración de estudiantes tradicionales y no-tradicionales, que transforme las prácticas pedagógicas en las aulas universitarias, es que se favorecerá la adquisición de herramientas, desde la diversidad, y para la autonomía. Se requiere, por tanto, seguir trabajando en un modelo de tutoría y de servicios académicos cada vez más integrados al conjunto de los ambientes de aprendizaje de la USACH. Ahora bien, pareciera que el trabajo realizado hasta el momento va bien encaminado.

Agradecimientos

Agradecemos al Ministerio de Educación por el financiamiento en el marco de su programa MECESUP como también a todo el equipo PAIEP por la apertura, autocrítica y generosidad en su trabajo y participación en el taller de reflexión.

Referencias

- Castro, J., Frites, C., & 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. Magíster en Gestión y Políticas Públicas - MGPP(135).
- Centro de Microdatos (2008). Estudio sobre causas de la deserción universitaria. Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Gajardo, L. (2006). Desigualdad en el acceso a la educación superior en Chile. *Revista Central de Sociología*, I, 11-29.
- Hoffman N., Vargas J., Venezia A., & Miller M. (2007). "Minding the Gap: Why Integrating High School with College Makes Sense and How to Do It", Harvard Education Press.
- Martinic, R., Aranda, R., García, A., Marchant, J., Sepúlveda, E., & Oliva, C. (2015). Un sistema de evaluación de programas para las iniciativas de acceso y permanencia de la Universidad de Santiago. Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Talca.
- Mejías, A., & Martínez, D. (2009). Desarrollo de un Instrumento para Medir la Satisfacción Estudiantil en Educación Superior. *Docencia Universitaria*, X(2), 29-47.
- Scott, P (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*, SRHE/Open University Press, Buckingham.
- Sverdlick, I., Ferrari, P., & Jaimovich, A. (2005). Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina. Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires.
- Universidad de Santiago (2006). *Modelo Educativo Institucional*. Universidad de Santiago de Chile, Santiago.
- Warren D. (2002). Curriculum design in a Context of Widening Participation in Higher Education. *Arts and Humanities in Higher Education* 1 (1) 85-99