CUADERNOS DE INCLUSIÓN

en Educación Superior

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





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



CUADERNOS DE INCLUSIÓN

Nº 1 | Diciembre, 2017

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 – Educación 2020

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: estudios.paiep@usach.cl

Sitio web: www.paiep.usach.cl

SUMARIO

- Prólogo. Bases para la elaboración de políticas de inclusión en Educación Superior Francisco Javier Gil Llambías
- Proceso de inducción a estudiantes que ingresaron vía Cupo PACE a la Universidad de Concepción

Andrea Borzone Valdebenito, Felipe Moraga Villablanca, María Teresa Chiang Salgado, Jessica Espinoza Candia, Marcela Aravena Vega y Felipe Novoa Mora.

- El Programa de Tutorías en la Universidad Católica Silva Henríquez. Una experiencia inclusiva de acompañamiento estudiantil
 - Francisco Sereño Ahumada y Emelik Barrera López.
- Actividades institucionales de bienvenida: favorecer la transición colegiouniversidad promoviendo el sentido de pertenencia

Macarena Sanhueza Céspedes, Fernanda Goñi Jerez y Gonzalo Gallardo Chaparro

La validez predictiva del Ranking de notas. El rendimiento académico en los dos primeros años de Universidad

Nadia Segovia Ormazábal y Jorge Manzi Astudillo

BASES PARA LA ELABORACIÓN DE POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Los Cuadernos de Inclusión de la Cátedra UNESCO sobre Inclusión en Educación Superior Universitaria con sede en la Universidad de Santiago de Chile, son un espacio para la difusión de estudios y buenas prácticas en materia de inclusión en la educación superior. Como tal, están abiertos tanto a todos los expertos e investigadores que deseen presentar los avances y resultados de sus prácticas y estudios, como a todos los actores vinculados al mundo de la inclusión que quieran difundir sus iniciativas y reflexiones. A través de la selección y difusión de artículos de calidad, esperamos enriquecer el diseño, implementación y evaluación de modelos de inclusión y los desafíos que aquella plantea a las instituciones e individuos.

En un contexto donde se han realizado destacados esfuerzos para aumentar la cobertura y la calidad de la educación superior, persiste sin embargo la necesidad de lograr las metas de educación para todos. Las personas y colectivos más vulnerables se encuentran en una situación de desigualdad en lo que se refiere al acceso, a la continuidad de estudios y a los logros de aprendizaje. Los Cuadernos de Inclusión, están en línea con los postulados de la Articulo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que establece que: "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos". De la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998 que refuerza el principio de la no discriminación

"El acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas." (UNESCO, 1998)

Y también de las conclusiones del Foro Mundial sobre la Educación 2015, incluidas en la agenda de la educación 2030 de la Declaración de Incheon, en la cual se estableció:

"La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás" (UNESCO, 2015).

Tienen como objetivo central mejorar los diseños de las políticas públicas y el desarrollo de acciones específicas para lograr una educación universitaria de calidad inclusiva. Para lograr dicho objetivo es imprescindible difundir los conocimientos y diversos saberes resultantes de la investigación y de la práctica, facilitando su transferencia desde una perspectiva de movilización de los conocimientos. En este sentido, los Cuadernos de Inclusión son una publicación orientada especialmente a líderes de programas de inclusión e investigadores interesados en la implementación de políticas efectivas de inclusión.

Dr. Francisco Javier Gil Llambías

Director de la Cátedra UNESCO de Inclusión a la Educación Superior Universitaria

PROCESO DE INDUCCIÓN A ESTUDIANTES QUE INGRESARON VÍA CUPO PACE A LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Andrea Borzone Valdebenito, Felipe Moraga Villablanca, María Teresa Chiang Salgado, Jessica Espinoza Candia, Marcela Aravena Vega y Felipe Novoa Mora.

cion, concepcion.						
ción, Concepción.						
Centro de Apoyo al L	Jesarrono aen	estudiante (CADE)	i, Direccion de l	Docencia, Univ	ersiada de Co	ncep-

RESUMEN

Este estudio de caso describe los apoyos brindados en el proceso de inducción de estudiantes PACE-UdeC que ingresaron a la universidad en la cohorte 2017. El proceso contó con dos etapas; la primera dirigida a los estudiantes de 4° EM de los 18 liceos adscritos al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior ejecutado por la Universidad de Concepción (PACE-UdeC) que incluyó una capacitación para la postulación a becas y créditos y el llenado del Formulario Único de Acreditación Socio-económica (FUAS), además, el asesoramiento durante el proceso de admisión a la educación superior. La segunda etapa, estuvo dirigida a los 95 estudiantes que fueron aceptados en la UdeC vía cupo PACE, a los cuales se les acompañó en el proceso de matrícula y con un programa que incluía actividades académicas y de preparación para la vida universitaria, previo al inicio del año lectivo 2017, realizadas en la "Semana de inducción a la Universidad de Concepción". En esta semana participaron 72 estudiantes quienes valoraron la instancia como una forma de repasar contenidos académicos, fortalecer la relación con su monitor par, conocer los servicios y apoyos que brinda la UdeC y ambientarse en la ciudad que cobija a su campus de estudio. El general, el proceso de inducción se considera positivo y esencial para facilitar la adecuada postulación e ingreso de los estudiantes a la universidad.

PALABRAS CLAVES

PACE, Educación Superior, Proceso de Inducción.

•••••••••••

CONTACTO: ANDREA BORZONE VALDEBENITO

Dirección de Docencia, Universidad de Concepción

Edmundo Larenas 64-A, Concepción. Correo electrónico: mborzonev@udec.cl

Este estudio fue realizado en el marco del Proyecto UCO 1677, Programa de Acompañamiento y

Acceso Efectivo a la Educación Superior, MINEDUC

INTRODUCCIÓN

La equidad educativa implica remediar las desigualdades iniciales, ya sea buscando la igualdad en el acceso a la educación, en las condiciones de aprendizaje, en los logros o resultados y en la realización social de estos logros, la equidad es considerada como parte constitutiva del derecho a la educación (López, 2005; Sánchez y Manzanares, 2014). En Chile, uno de los programas educacionales que expresan esta búsqueda de equidad se encuentra el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), cuyo objetivo principal es restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables desarrollando habilidades personales y académicas que les permitan ingresar y mantenerse en la educación superior (MINEDUC, 2015a).

El PACE incluye una preparación de los estudiantes durante los dos últimos años de la Educación Media, el ingreso a la educación superior sin cumplir con el requisito del puntaje PSU necesario para ingresar de manera regular a las diferentes carreras ofrecidas por las universidades y contempla también un acompañamiento durante el primer año universitario, en este sentido el PACE busca entregar mayor calidad a las instituciones de Educación Superior, entendiendo calidad como el aseguramiento de la equidad, relevancia, pertinencia, eficiencia y eficacia (MINEDUC, 2017; UNESCO, 2016).

El PACE, busca ser una alternativa para el ingreso a la educación superior de los estudiantes que pertenecen a los liceos más vulnerables a la marginación y exclusión, lo cual presenta un importante desafío, tanto para los estudiantes como para las instituciones educativas que los reciban. Una de las características de estas instituciones educativas es el bajo rendimiento académico que obtienen en evaluaciones estandarizadas, esto muchas veces es asociado al nivel socio-económico (NSE) de su establecimiento. Al comparar los centros educativos en Chile, el

NSE explica el 75% de las diferencias de rendimiento, manteniéndose una relación directa entre NSE y rendimiento académico en la prueba del Programme for International Student Assessment (PISA) del año 2012 (OECD, 2013). En el caso de ciencias, la variable socio-económica, predijo un 17% de la variabilidad del resultado en la prueba PISA de esa área en el 2015 (OECD, 2016).

Los establecimientos vulnerables también se caracterizan por agrupar al 75% de los estudiantes de educación media que van dos años o más atrasados, la mayor inasistencia a clases de sus alumnos, menor exigencia de asistencia y también enseñan menos Contenidos Mínimos Obligatorios (Ministerio de Desarrollo Social, 2015; OECD, 2016; MINEDUC, 2015a). En este sentido, tal como plantean Espinoza & González (2015), en Chile los estudiantes de contextos más desfavorecidos que ingresan a la educación superior deben enfrentar dos grandes dificultades, por una parte, su origen socioeconómico y, por otra, la escasa cobertura curricular en la enseñanza media.

Los problemas asociados a una condición de vulnerabilidad, no sólo afectan su formación secundaria, ya que para los sectores más pobres de nuestro país se les hace más difícil el ingreso a la educación superior, además de mantenerse y terminar una carrera profesional (MINEDUC, 2015b); aunque se ha aumentado la cobertura educacional de este segmento, siguen existiendo importantes diferencias de ingreso y permanencia. Mientras que en el quintil de mayores ingresos la cobertura en el año 2011 era del 59%, en el quintil de menores ingresos sólo alcanzó al 22% (Ministerio de Desarrollo Social, 2013).

Esto hace que el PACE asuma en su diseño de acompañamiento el ingreso a la educación superior de estudiantes que, a pesar de ser los mejores estudiantes de sus establecimientos y haber aprovechado las oportunidades educativas a las cuales tuvieron acceso, poseerán falencias en el manejo de contenido y desarrollo de habilidades relacionadas con el rendimiento académico, lo que se traducirá en serias difi-

cultades para mantenerse en la educación superior si es que no existe un proceso de inducción adecuado y un acompañamiento y monitoreo efectivo mientras se adaptan a la educación superior.

Existen evidencias que plantean que la nota de acceso a la universidad guarda una estrecha relación con el rendimiento académico posterior, y que los estudiantes de educación Técnico Profesional obtienen un rendimiento académico más bajo en la PSU que estudiantes similares en educación Humanista Científico (Farías y Carrasco, 2012; Barahona, 2014), este elemento es relevante ya que de los 17 establecimientos acompañados, tres son Humanista Científico, 10 Polivalentes y cuatro Técnico Profesional.

Junto a esto, se suma también el hecho que un número importante de estudiantes tendrían recursos económicos escasos, lo que se podría traducir en dificultades para satisfacer necesidades básicas o asociadas a una determinada carrera, por ejemplo; odontología, arquitectura u otra.

Otras dificultades a las que tendrían que enfrentarse los estudiantes PACE, es que muchos provendrían de otras ciudades por lo que probablemente no conocerían la ubicación de servicios básicos en la ciudad de Concepción (terminal de buses, servicios de salud, biblioteca, etc.), además de las nuevas responsabilidades asociadas a dejar la vivienda familiar, generando una serie de problemas de adaptación.

Aunque no se puede inferir de manera clara qué fortalezas o necesidades tendría cada estudiante en particular, por las características de los liceos que participan en el programa PACE, se esperó que un número relevante de estudiantes presentarán diversas necesidades académicas y psicosociales que dificultarían su adecuada adaptación al nuevo contexto educativo (MINEDUC, 2017; Bordón, Canals y Rojas, 2015). Esto hizo necesario generar una serie de actividades previas al ingreso regular de los estudiantes a la educación superior que promovieran una adecuada transición de estos estudiantes a la educación superior.

Este estudio describe las acciones y conclusiones asociadas al proceso de inducción realizado entre los meses de Septiembre de 2016 y Marzo 2017, cuyo objetivo fue facilitar la transición hacia la educación superior de estudiantes de liceos vulnerables a la marginación y exclusión. La Universidad de Concepción, como cualquier otra institución de Educación Superior, debe hacerse cargo de las características de los estudiantes que ingresan a sus aulas, ofreciendo un programa de inducción que aborde aspectos que en primer año son cruciales como: consejería vocacional, reforzamiento académico y orientación geográfica, de esta forma se van entregando herramientas para poder responder a los desafíos del nuevo contexto universitario y ser un apoyo en el proceso de adaptación (Arrieta y Garrido, 2014; Fuentes y Matamala, 2015).

OBJETIVO DEL ESTUDIO

El objetivo de este estudio fue describir las acciones que se realizaron en todo el proceso de inducción de los estudiantes PACE y posteriormente caracterizar la percepción de los estudiantes, monitores y profesores respecto a la primera semana de nivelación.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio de caso de tipo descriptivo, con un diseño de caso simple, holístico y con finalidad de tipo intrínseca (Yin, 1989; Stake 2005). Para las etapas previas al ingreso de los estudiantes a la Universidad se elaboró una descripción detallada de las acciones realizadas y para caracterizar la percepción de primera semana de inducción se elaboró una encuesta para los estudiantes que asistieron a la primera semana de acompañamiento, otra a los profesores que apoyaron en esta primera semana y una tercera evaluación tipo entrevista grupal a estu-

diantes monitores que participaron en esta actividad. Para la comprensión de estos datos se realizó análisis de contenido y frecuencias de los ítems.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INDUCCIÓN

BENEFICIARIOS

Durante los años 2015 y 2016, se intervino los 3° y 4° EM, de 18 establecimientos vulnerables de la región del Biobío; en estos dos años 3.425 recibieron preparación académica en las áreas de matemática y lenguaje, orientación vocacional y una amplia gama de actividades de preparación para la vida en la educación superior.

Dentro de la cohorte 2017, la UdeC recibió a 95 estudiantes que ingresaron vía cupo PACE a 57 carreras de las 90 ofrecidas en los tres campus de la Universidad. De estos estudiantes 69 (72,6%) ingresaron al campus Concepción, 13 (13,7%) al campus Chillán y 13 (13,7%) al campus Los Ángeles. 36 estudiantes (37,9%), fueron acompañados por esta misma casa de estudios en la enseñanza media y 59 (62,1%) por otras instituciones de educación superior (IES). Hubo 3 (3%) estudiantes que no ratificaron su matrícula en la universidad, siendo catalogados como bajas netas.

Estos estudiantes cuentan con un apoyo que se compone de cuatro etapas: Inducción, Diagnóstico, Acompañamiento (académico y psicoeducativo) y Monitoreo (MINEDUC, 2017).

PROCESO DE INDUCCIÓN

En respuesta a las dificultades a priori ya mencionadas, nace la necesidad de idear una estrategia que contribuya a facilitar la adaptación de este grupo al contexto universitario, nivelando aquellos aspectos académicos en los que se presume podrían evidenciar de mayor manera la brecha educativa y brindado apoyo en las necesidades propias de este periodo.

En el proceso de inducción participaron diversos profesionales del equipo PACE-UdeC, dentro de los cuales se encontraban profesionales de las áreas de Trabajo Social, Psicología y Pedagogía; estos últimos, en las disciplinas de matemáticas, español y física, junto a monitores PACE-UdeC¹.

Este proceso se articuló a través de actividades preliminares y dos etapas principales: La primera, desarrollada con los estudiantes de enseñanza media, y la segunda, con los estudiantes que ingresaron vía cupo PACE a la UdeC.

Para el diseño de las etapas de inducción, se consideraron las características de los estudiantes y las características propias del programa.

Las acciones desarrolladas con los estudiantes de cuarto medio de los liceos adscritos al PACE-UdeC, consistieron en una capacitación para la postulación a beneficios de financiamiento de la carrera y de gastos asociados (FUAS, becas municipales, de arancel y complementarias) y un asesoramiento en el proceso de Postulación.

En la segunda etapa se brindó un apoyo durante el proceso de matrícula en la Universidad de Concepción y se desarrolló la semana de Inducción a la vida universitaria.

¹ Son estudiantes de cursos superiores, de las mismas carreras a las que ingresaron los estudiantes PACE-UdeC y que aprobaron una capacitación previa.

Figura 1. Etapas del proceso de inducción:



DESARROLLO DE ACTIVIDADES PREPARATORIAS DEL PROCESO DE INDUCCIÓN

1. DETECCIÓN DE NECESIDADES

Considerando que la Universidad de Concepción recibiría, por primera vez, estudiantes del Programa PACE, se organizaron diversas jornadas de reflexión en donde el equipo de profesionales del PACE supuso diversas necesidades que podrían emerger de este proceso.

La necesidad más inmediata fue brindar apoyo a los establecimientos y a los mismos estudiantes en el proceso de acreditación socio-económica y en el de postulación a la Educación Superior.

También se estimó que como muchos estudiantes deberían movilizarse grandes distancias para asistir a la universidad, sería necesario gestionar en algunos casos becas de residencia o facilitar la búsqueda de pensiones y hogares de acuerdo a la posibilidad económica de los mismos.

En vista que la gran mayoría de los estudiantes que se matricularían a la Universidad a través del programa PACE tendrían niveles de manejo de contenidos académicos inferiores en comparación a otros que ingresarían por Sistema Único de Admisión (SUA), es que se desarrolló un sistema de apoyo a través de monitores para brindar acompañamiento académico y personal de manera directa y sistemática. Además, se planificaron reforzamientos en las áreas de matemáticas, física, química y lecto-escritura, a través de sesiones semanales y voluntarias.

También se supuso que los estudiantes necesitarían información del funcionamiento y servicios que brinda la Universidad y la ciudad de Concepción, Chillán o Los Ángeles dependiendo del campus al que pertenece.

2. PREPARACIÓN DEL EQUIPO DE MONITORES PACE-UDEC

Durante el mes de diciembre del año 2016 y enero del 2017 se llevó a cabo el proceso de formación de Monitores a diversos estudiantes de cursos superiores de las carreras en que la UdeC ofreció cupos PACE. La capacitación fue de ocho horas pedagógicas y se abordaron temáticas como: detección de factores protectores y de riesgo, atención a las necesidades y redes de apoyo, orientación en los servicios que ofrece la UdeC. También incluyó una inducción al aprendizaje significativo y a estrategias de enseñanza, además de la coordinación de la gestión del trabajo durante el año de acompañamiento académico, psico-educativo y la labor específica que tendrían estos monitores en la Semana de Inducción a la Vida Universitaria.

IETAPA

1. Talleres de apoyo para la postulación a las becas y créditos de arancel, becas complementarias y municipales.

La población objetivo de esta actividad fue de 1.453 alumnos de 4º EM de los establecimientos adscritos al PACE-UdeC, provenientes de la provincia del Biobío y Concepción, tanto del área Humanista Científico como Técnico Profesional, de los cuales participaron 425.

Los objetivos fueron:

- Educar sobre los tipos de beneficios existentes para el financiamiento y mantención en la educación superior.
- Informar sobre las características de las becas municipales de acuerdo a la comuna de origen de cada establecimiento.
- 3. Orientar en el proceso de llenado del Formulario Único de Acreditación Socio-económica (FUAS).
- 4. Resolver dudas que surgieran sobre el proceso.

Las acciones relacionadas con estos objetivos, se ejecutaron entre la segunda semana de octubre y primera de noviembre del año 2016. Se desarrollaron bajo la modalidad de talleres en el marco de las visitas de los estudiantes al campus Concepción.

Los talleres tuvieron un carácter teórico-práctico, con una duración de 90 minutos y con el objetivo de fomentar en los estudiantes la capacidad de identificar y asociar los contenidos, para facilitar así sus procesos de ingreso a la universidad. Éstos se organizaron en dos bloques: primero se entregó información relacionada a las becas y créditos para el financiamiento de los aranceles, además de las becas complementarias y municipales, que guardan relación con los costos asociados a la mantención en la educación superior. En segundo lugar, se orientó a los asistentes en el proceso de completación y posterior envío del FUAS.

El bajo número de participantes a los talleres en comparación con la población objetivo, se puede explicar a las constantes paralizaciones de actividades a nivel de los establecimientos secundarios, además porque quizás muchos de los estudiantes no tenían la expectativa de ingresar a la educación superior.

Dentro de los contenidos abordados se destaca como el de mayor utilidad el proceso de acreditación socio-económica. En estos talleres se pudo guiar a los estudiantes y aclarar dudas relacionadas a este delicado trámite.

2. Apoyo al proceso de postulación

Este apoyo fue desarrollado los días 26 y 27 de diciembre del 2016. El público objetivo de esta actividad, fueron los estudiantes que deseaban postular a las instituciones adscritas al proceso único de admisión universitaria, ya sea a través de uno de los cupos PACE o por SUA.

Los días de las postulaciones, el equipo de psicólogos y profesores previamente capacitados, se desplegó en los establecimientos considerados, para resolver dudas de los estudiantes y verificar su adecuada postulación. En el caso que estos profesionales no lograran dar solución a alguna situación o duda, se contó con tres trabajadores sociales que recibieron dudas y funcionaron como asesores seniors generando además un registro de las mayores dificultades del proceso de postulación, como por ejemplo, dudas con la plataforma, dudas con planes de estudios, verificación puntaje PACE, becas que ofrece el estado, etc. Por su parte, los liceos apoyaron facilitando el uso de una sala con computadores para la realización de la postulación. En total se acompañó a 50 estudiantes.

La estructura organizativa en esta etapa permitió dar una rápida y efectiva respuesta a las necesidades de los estudiantes, además de contar con un apoyo a la postulación de manera directa y cercana. A pesar de que no era un objetivo explícito, el equipo logró contener emocionalmente y orientar a los estudiantes que no lograron puntajes PSU acordes a sus expectativas.

Se cuestiona la necesidad de desplegar al equipo PACE en su totalidad por los diversos establecimientos, ya que el número al cual se pudo concretar el apoyo fue mucho menor a lo esperado. El día elegido para entregar el apoyo tampoco fue el ideal, ya que coincidió con el día de la entrega de resultados de la PSU, por lo que los estudiantes tuvieron poco tiempo para reflexionar y decidir en base al puntaje PSU logrado.

II ETAPA

1. Apoyo proceso de matrícula

Este acompañamiento se efectuó los días 17 y 18 de enero de 2017 a través del despliegue del equipo PACE-UdeC en los lugares determinados para este proceso en cada campus. Su población objetivo fueron los estudiantes aceptados por la UdeC vía cupo PACE. Los estudiantes acompañados, fueron 59.

Los objetivos de este acompañamiento fueron:

- Generar una acogida inicial a los estudiantes PA-CE-UdeC por parte del programa.
- 2. Resolver posibles dudas en relación al proceso de matrículas y becas.
- 3. Informar de los beneficios y apoyos que recibirán como estudiantes PACE-UdeC durante el año.
- 4 Resolver dudas emergentes.

Esta instancia permitió resolver dudas emergentes y presentar de manera directa el programa a los estudiantes, lo que constituye un apoyo importante, considerando que algunos de ellos no fueron acompañados por el PACE-UdeC en sus establecimientos, sino que por otras universidades.

2. Semana de inducción a la vida universitaria

Las actividades de la semana de acompañamiento se realizaron del 27 de Febrero al 3 de Marzo, semana previa al ingreso regular de estudiantes a la UdeC, en sus campus. De los 95 estudiantes, 72 (75,8%) asistieron a la Semana de Inducción a la Vida Universitaria, 55 en el Campus Concepción, nueve en el campus Chillán y ocho en el campus Los Ángeles, 31 (43,1%) de ellos fueron acompañados por el PACE-UdeC en su

enseñanza media y 41 (56,9%) por otras Instituciones de Educación Superior (IES). De los estudiantes participantes 44 (61%), provienen de una provincia distinta a la propia del campus en el que comenzaron sus estudios (43 del campus Concepción y uno en el campus Los Ángeles).

Los objetivos fueron:

- 1. Presentar y facilitar la práctica de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes.
- 2. Desarrollar un apoyo académico, en las áreas de matemática, física y lecto-escritura.
- 3. Generar y fortalecer el vínculo y cohesión grupal entre los estudiantes PACE-UdeC y sus monitores.
- 4. Favorecer la adaptación a la vida universitaria, promoviendo el uso estratégico de los diversos servicios que ofrece la universidad y la ciudad.
- 5. Identificar posibles casos críticos.

ACTIVIDADES

Las actividades de acompañamiento se distribuyeron en dos áreas: académica, desarrollada por profesionales pedagogos y psicólogos, y actividades de adaptación a la ciudad y al nuevo contexto educativo, a cargo de los monitores capacitados para el desarrollo de dichas actividades y que acompañarán durante todo el año a los estudiantes PACE matriculados en la UdeC.

Para la nivelación académica, se distribuyó a los estudiantes en cinco secciones según el campus a la que pertenecían y las asignaturas que tendrían el primer semestre. Cada una de estas secciones contó con un apoyo diferenciado en el ámbito académico. Las secciones fueron: Campus Chillán, Campus Los Ángeles, Ingenierías Civiles, Humanidades y Educación y Ciencias (en la cual se diferenció entre los estudiantes que tendrían ramos de física y los que no), efectuándose las tres últimas en el Campus Concepción.

Tabla 1. Descripción de la primera semana de acompañamiento.

Actividad	Descripción
Bienvenida Oficial	Explicación del Programa y beneficios
Encuentro con Monitores	Dinámicas orientadas a formar vínculo entre estudiante de primer año y sus monitores
	Matemáticas
Apoyo académico	Física Habilidades y estrategias para el aprendizaje
	Taller de lecto-escritura universitario
Juego de Universidad	Diversas pruebas por lugares relevantes de la UdeC.
Juego de Ciudad	Diversas pruebas por lugares relevantes de las ciudades donde están los campus de la UdeC.
Acompañamiento académico con monitor	Nivelación de contenidos de los apoyos académicos correspondientes a la semana y planificación de una actividad grupal de carácter recreativo
Realización de actividad planificada	Actividades planificadas anteriormente por ejemplo: visita a la plaza, caminata por los senderos de la UdeC, visita a áreas verdes de la ciudad, etc.

RESULTADOS DE LA PRIMERA SEMANA DE INDUCCIÓN

ESTUDIANTES

De los 72 estudiantes, 32 (44,4%) contestaron la evaluación, que contenía cuatro preguntas abiertas y una encuesta, donde debían calificar de 1 a 5 el grado de utilidad de cada una de las actividades en las que participaron.

RESULTADOS CUALITATIVOS

En la Tabla 2, se presentan las categorías asociadas a las 4 preguntas y subcategorías emergentes asociadas a las respuestas.

RESULTADOS CUANTITATIVOS

En términos generales, las actividades realizadas obtuvieron una buena valoración por parte de los estudiantes. La puntuación mínima brindada por los alumnos y alumnas fue al ítem 1, el cual refiere a que "las clases asistidas fueron de utilidad para el primer año" con un promedio de 4,53; mientras que el promedio más alto entre los ítems presentes fue "la actividad del juego en la universidad me sirvió para conocer los apoyos que ésta ofrece", con una media de 4,93.

Tabla 2. Análisis de contenido del componente cualitativo.

Categoría	Subcategoría	Contenidos emergentes
	Matemáticas y Física	- Repaso de contenidos de E.M.
	, , , , , , , , , , , , , , , , , , , ,	- Detección de falencias
		- Desarrollo de técnicas de resolución de problemas
		- Metodología del profesor
Apoyos académicos		- Repaso de contenidos contextualizados al ámbito universitario
valorados		- Reforzamiento de la comprensión lectora
	Taller de lectoescritura	- Repaso de los distintos tipos de textos
		- Autoevaluación de los métodos de estudio
		- Organización y planificación del tiempo
	Estrategias de aprendizaje	- Conocimiento de estrategias de estudio
	Correspondientes a la adaptación a la vida universitaria	- Correcto uso de lenguaje para adaptarse al mundo académico universitario
	a la viua ulliversitaria	- Ambientación a la universidad
	Correspondientes a la planificación y organización	- Ambientación a la ciudad
Actividades útiles		- Hábitos de estudio
		- Gestión del tiempo
	Correspondientes a las	- Gestión del dinero
	estrategias de aprendizaje	- Estrategias mnemotécnicas
	Clases	- Más clases de física y matemáticas (especialmente para carreras de ingeniería)
		- Sumar clases de química
Aspectos a mejorar		- Nivelación más exigente
		- Dar colaciones
	Otras actividades	- Contar con más actividades lúdicas
		- Descansos más largos
		- Forjar una buena relación
	A nivel relacional	- Tener buena comunicación
		- Formar un ambiente agradable más allá del trabajo.
Expectativas respecto al monitor		- Que sea un apoyo académico continuo.
		- Que pueda resolver dudas con respecto a las materias.
	A nivel académico	- Que tenga disponibilidad.
		Que tenga disponionidad.

PROFESORES

De los 12 docentes participantes, 7 (58,3%) completaron la encuesta de evaluación donde debían contestar tres preguntas abiertas y calificar de 1 a 5 el grado de: percepción de aporte entregado, cumplimiento de objetivos, adecuación de las condiciones para el desarrollo de las actividades y participación de los estudiantes.

RESULTADOS CUANTITATIVOS

En general los profesores evaluaron de forma positiva las actividades y su contexto. La puntuación mínima obtenida por el conjunto de profesores fue de 4,33, en el ítem referido a "la coordinación permitió un adecuado desarrollo de las actividades académicas"; mientras que el promedio más alto entre los ítems presentes fue "la disposición de los estudiantes facilitó el adecuado desarrollo de las actividades" con el promedio máximo de 5,0.

Resultados Cualitativos
Tabla 3. Análisis de contenido del componente cualitativo.

Categoría	Subcategoría	Contenidos emergentes
	En las habilidades asociadas a	- Deficiencia en resolución de problemas
	Matemáticas y Física	- Bajo manejo de las propiedades de los números
Apreciación académica		- Deficiencia en Geometría y Geometría Analítica
del estudiante		- Vacíos importantes en contenidos de lenguaje
estadiante	Lectoescritura	- Desempeño deficiente en comunicación escrita
	Actitud de los estudiantes	- Disposición positiva a aprender (interés y preocupación)
		- Aprovechar la semana en su totalidad.
	Aumento de horas Metodología	- Agregar actividades universitarias como talleres prácticos, laboratorios y simulaciones de certámenes.
	Monitores	- Realizar plenarios de conversación para aclarar dudas académicas y de la vida universitaria.
Aspectos a mejorar	Monitores	- Contar con monitores disciplinares.
		- Participación de monitores en clase y en la realización de las mismas.
	Contextualización de los contenidos	- Claridad de las carreras a cursar por los estudiantes para contextualizar.
	contenidos	- Contextualizar clases de lenguaje según la necesidad de usuarios
		- Desarrollo de hábitos de estudio adaptados a la etapa universitaria
	Académicos	- Monitores pendientes de reforzar contenidos débiles
Apoyos valorados		- Facilidad al acceso a recursos de aprendizaje, a través de inducciones y/o plataformas físicas y virtuales
	Socioemocionales	- Formación de redes de apoyo
		- Apoyo al estudiante a tomar posturas proactivas frente a dificultades

MONITORES

En la tabla 4 se presentan las reflexiones de los monitores obtenidas mediante un focus group que trató de las experiencias de la primera semana de acompañamiento.

Tabla 4. Análisis de contenido del componente cualitativo.

Categoría	Subcategoría	Contenidos emergentes
	Ámbito relacional	- Creación de vínculos entre monitores y estudiantes.
		- Creación de ambiente de confianza, amistad y buena comunicación.
		- Conocer las falencias de los estudiantes a tiempo.
Fortalezas de la primera semana	Ámbito académico	- Nivelación académica significativa.
	Actividades y diseño	- El poder conocer el campus y la ciudad en general Actividades diseñadas para favorecer la adaptación a la vida universitaria.
		- Excelente disposición de los estudiantes.
	Atributos personales de los estudiantes	- Creación del sentido de pertenencia de los estudiantes con el PACE.
		- Ausencia o poco tiempo de actividad de cierre.
	Actividad de cierre	- Actividades agotadoras.
Debilidades de la primera semana		- Mucha información para poco tiempo.
,	Coordinación	- Poco tiempo para almorzar.
		- Faltó coordinación con casinos UdeC.

CONCLUSIONES

Este estudio de caso describe todas las etapas desarrolladas para abordar de manera satisfactoria el proceso de inducción de estudiantes de liceos vulnerables a la exclusión que ingresan vía cupo PACE en la UdeC; siendo el fin de este estudio entregar una herramienta más en el desarrollo de estrategias que permitan a las IES favorecer la adaptación y mantención de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de instancias similares en las diversas IES que reciben estudiantes con las mismas necesidades.

Preparar y acompañar a estudiantes en su ingreso a la educación superior, provenientes de contextos vulnerables a la exclusión social, son acciones que reflejan un compromiso con la equidad e inclusión, en este sentido se concuerda con lo señalado por Gil, Rahmer & Frites, (2014) se debe crear una política universitaria de acción afirmativa que se base en mecanismos de acompañamiento para favorecer la permanencia, permitiendo un mayor ingreso de estudiantes de alto rendimiento en sus contextos, fortaleciendo sus recursos personales y nivelando sus competencias académicas.

En relación a los establecimientos secundarios, abordar el proceso de acreditación socio-económica fue clave para disminuir el número de errores en el llenado del FUAS, un aprendizaje que se obtuvo de este periodo es la importancia que el acompañamiento sea brindado de manera directa por los profesionales PACE de esta forma los estudiantes sienten mayor seguridad a la hora de completar el formulario.

Se hace indispensable apoyar en el proceso de admisión a las IES, en este contexto se destaca la eficiente respuesta que permitió la estructura organizativa adoptada por el equipo PACE en el período de postulación, sin embargo, se considera importante dar un tiempo mayor a los estudiantes una vez que ya conocen su puntaje PSU para que puedan reflexionar con calma sus resultados y luego realizar la postulación.

Una de las fortalezas de la primera semana de inducción es que se pudo realizar una nivelación académica significativa a través del repaso de contenidos de enseñanza media de manera contextualizada al ámbito universitario, tanto estudiantes como monitores y profesores concuerdan que esto es un aspecto valorado.

Un aspecto a mejorar sería aumentar horas a la semana de inducción, de esta manera se pueden agregar más sesiones de matemática, de física, agregar sesiones de química, alargar el horario de almuerzo y realizar una actividad de cierre. Teniendo más tiempo, las actividades no quedarían tan condensadas, el horario se podría organizar mucho mejor y disminuiría el agotamiento.

Respecto a las actividades lúdicas que consistieron en realizar un recorrido por la ciudad y la universidad, tanto estudiantes como monitores concordaron que fueron útiles para ambientarse en estos nuevos espacios y favorecer tempranamente la adaptación universitaria, por lo tanto, son actividades que deberían mantenerse en una nueva versión del proceso de inducción.

La participación activa de los monitores en el período de ingreso de los estudiantes PACE es fundamental para detectar de manera oportuna factores de riesgo que permiten orientar el acompañamiento académico desde las necesidades detectadas, de modo que sea un apoyo más pertinente, adecuado y eficaz; también la inclusión de estos actores en esta semana es beneficioso para la formación del vínculo monitor-estudiante, en este punto nos apoyamos en lo que Duque, Gómez & Gaviria (2009) plantean sobre el tutor, este actor alcanza una proximidad afectiva que le permite ofrecer apoyo académico, estratégico y de motivación frente al estudio.

Profesores y tutores destacan la actitud positiva a aprender de los estudiantes PACE, en las actividades lograron demostrar interés y preocupación genuina en avanzar en los contenidos, sin duda esta característica les será de gran ayuda para poder perseverar y mantenerse en la educación superior.

En general, los estudiantes tienen altas expectativas respecto a sus monitores, señalan el deseo de tener un buen vínculo y contar con un apoyo académico y personal de parte de esta figura. La primera semana

de apoyo fue una instancia donde pudieron conocerse y muy posiblemente comenzaron a cimentar el esperado vínculo; junto a esto, los estudiantes concuerdan, al igual que los profesores, que los monitores deben cumplir un rol activo dentro del apoyo académico y psicológico, facilitando un ambiente colaborativo de trabajo y confianza interpersonal.

Una limitación_de este estudio es que no se profundizó en las etapas previas al ingreso de los estudiantes PACE a la universidad, haber realizado una sistematización detallada de los resultados de cada etapa habría permitido tener una caracterización y análisis completo del proceso de inducción. Se sugiere para otros estudios evaluar el proceso de inducción de manera integral y ahondando en la utilidad y pertinencia de los apoyos de este periodo.

Otra limitación propia de la metodología cualitativa es que los resultados de este estudio no se pueden generalizar ya que los hallazgos son propios de este contexto, sin embargo, se considera una experiencia valiosa de compartir porque podría orientar a otras IES que reciben estudiantes PACE.

Actualmente el gran desafío es mejorar la implementación de la primera semana de acompañamiento y junto a esto buscar las estrategias para aumentar la motivación y participación de los estudiantes en las diversas actividades que convoca el PACE en cada una de las etapas del Proceso de Inducción, de esta forma se podrá contribuir a que los estudiantes que ingresen a la universidad se encuentren más informados y preparados para enfrentar la vida universitaria.

REFERENCIAS

Abarca, V. (2008). Estudio cuantitativo sobre el efecto de variables estructurales en el incremento entre el SIMCE y la PSU. Un acercamiento al modelo de valor agregado. Memoria para optar al título de Psicóloga.

Arrieta, M., & Garrido, S. (2014). Paso de la Enseñanza Media a la Educación Superior. En IV Congreso CLABES. Congreso llevado a cabo en Medellín, Colombia.

Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 25-39.

Bordón, P., Canals, C., & Rojas, S. (2015). Retención en los programas e instituciones de educación superior: nueva evidencia para Chile. *Estudios de Política Educativa*, 2, 176-214.

Duque, L., Gómez, V., & Gaviria, A. (2009). Tutorías académicas pares. Universidad Católica Popular de Risaralda. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. Colombia

Espinoza, O., & González, L. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior. En A. Bernasconi, & A. Bernasconi (Ed.), La Educación Superior en Chile: Transformación, desarrollo y crisis. Santiago de Chile: Colección Educación Superior, Ediciones UC.

- Farías, M., & Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre educación técnico-profesional y humanista-científica en Chile. *Calidad en la Educación*, 36, 87-121.
- Fuentes, R. & Matamala, A. (2015). Programa de inducción como estrategia de adaptación a la vida universitaria. En V Congreso CLABES. Congreso llevado a cabo en Talca, Chile.
- Gil, F., Rahmer, B., & Frites, C. (2014). Experiencias de Inclusión y Equidad en Educación Superior: Universidad de Santiago de Chile. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2015a). Fundamentos del PACE. Ministerio de educación. Gobierno de Chile.
- Ministerio de educación. (2015b). Orientaciones PACE. Ministerio de educación. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015) *Estadísticas Educación Encuesta CASEN 2015*. Observatorio Social, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile. Recuperado el día 05 Julio de 2017 desde http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/p_sectoriales_casen2013.php
- Ministerio de Educación. (2017). Términos de referencia. Programa PACE 2017. Gobierno de Chile.
- MINEDUC (s.f.). ¿Qué es el PACE? Recuperado el 03 de Julio del 2017 de Ministerio de Educación de https://pace. mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/
- López, N. (2005). Equidad educativa y desigualdad social. Buenos Aires: UNESCO.
- Sánchez, J. & Manzanares, A. (2013). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(1), 12-28.
- Stake, R. (2005). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata
- UNESCO (2016). Declaración de Lima: balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015-2030. Perú 30 y 31 de octubre de 2014.
- Yin, R. (1989). Case Study Research. Design and Methods. London: SAGE.

EL PROGRAMA DE TUTORÍAS EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ. UNA EXPERIENCIA INCLUSIVA DE ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTIL

•••••••••••••••••••••••••••••••••••••••
Tonección de bacilinerato y Propededico, 2 onección de bacencia, Oniversidad Catolica Silva Fierriquez.
1 Dirección de Bachillerato y Propedéutico, 2 Dirección de Docencia, Universidad Católica Silva Henríquez.
Trancisco Sereno Anamada y Emenik Barrera Lopez:

RESUMEN

Este artículo pretende dar a conocer la experiencia que el programa de tutorías ha desarrollado desde el 2014. Esto se enmarca en el contexto en que la educación superior ha incorporado acciones que permiten elevar los índices de retención. La Universidad Católica Silva Henríquez no es ajena a este contexto y ha desarrollado estrategias acordes a las características de los estudiantes que ingresan a ella, realizando un diagnóstico inicial para identificar las cualidades académicas que los estudiantes poseen con el fin de alzar acciones que vayan en pos de disminuir la deserción estudiantil. Esta acción nace el 2014 bajo el alero de la Vicerrectoría Académica y en las acciones del Convenio de Desempeño UCS1306 que la universidad suscribió con el Ministerio de Educación de Chile. Desde su implementación, se han atendidos a 2.444 estudiantes en las diversas acciones que el programa dispone, pero en este artículo se dará cuenta de solo los 829 que han tenido tutorías entre los años 2015 y 2016. A nivel de satisfacción, los estudiantes que han participado del programa manifiestan que el programa ha entregado lo que requerían. Finalmente se concluye que las tutorías generan un proceso formativo en donde lo experiencial del tutor cobra relevancia en la entrega de contenidos.

PALABRAS CLAVES

Acompañamiento, Tutorías de pares, Inserción académica.

Francisco Sereño Ahumada¹ y Emelik Barrera Lónez²

•••••

CONTACTO: FRANCISCO SEREÑO AHUMADA

Dirección de Bachillerato y Propedéutico, Universidad Católica Silva Henríquez

Calle Root 528, Santiago, Chile Correo electrónico: fsereno@ucsh.cl

A MODO DE INICIO

La Universidad Católica Silva Henríquez (en adelante UCSH) tiene como misión "contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes y de este modo de la familia humana, ofreciendo una educación superior de excelencia a todos quienes puedan beneficiarse de ella, especialmente a los jóvenes talentosos provenientes de sectores socialmente desfavorecidos, a partir del modelo de formación salesiano inspirado en la Razón, el Amor y la Transcendencia" (UCSH, 2016b, p. 7), Esta preocupación por los jóvenes, su inserción y desarrollo, ha llevado a que la institución, a través del Programa de Inserción y Acompañamiento a la Vida Universitaria (en adelante PRIAVU) implemente un plan de apoyo tutorial enfocado a estudiantes de primer y tercer año, de acuerdo a prioridades establecidas en el Plan de Mejoramiento Institucional¹.

El equipo que conforma este Programa define como núcleo de su labor, proveer y articular los dispositivos necesarios que permitan brindar apoyo y acompañamiento continuo a los estudiantes, orientando sus procesos de inserción y acompañándolos en su itinerario profesional, tal como lo indica el Modelo de Formación de nuestra Universidad, que releva la dimensión académica en sintonía con aspectos significativos del ámbito personal que podrían afectar directamente en los resultados de los estudiantes.

CONTEXTUALIZACIÓN

El acceso a la educación superior ha sido abordado de diversas aristas, generando un interés social, pues se ve a la universidad como una instancia de cambiar la realidad que muchas familias viven, específicamente familias que provienen de contextos vulnerables. Este interés se potencia sobre todo cuando hay estudiantes con un excelente rendimiento académico pero que no tienen los medios económicos para acceder a la educación superior, lo que programas de acceso inclusivo – tales como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efecto (PACE), Propedéutico y Bachillerato (en la UCSH) están fomentando el acceso a la educación superior sin considerar su condición económica y el puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Actualmente, es de mucho empeño la incorporación y mantención de acciones que permitan subir los índices de retención principalmente a nivel universitario. El caso de la Universidad Católica Silva Henríguez, a través de su programa de tutoría, es reflejo de la política pública respecto a este tema, con lo cual llega a generar equidad tanto en el acceso como en la trayectoria del estudiante en su proceso formativo. Pero, por otro lado, existe en el imaginario colectivo que la Prueba de Selección Universitaria (PSU) es un predictor del rendimiento académico (Grob et al., 2015), sin embargo, hay estudios que plantean que quienes obtuvieron un bajo puntaje PSU y alto rendimiento escolar, obtienen buenos resultados en la universidad, siendo las calificaciones de enseñanza media un predictor del rendimiento académico. (Catalán & Santelices, 2014; Catrileo, Lobos, & Sereño, 2014; Rodríguez Garcés & Padilla Fuentes, 2016).

La política pública ha reconocido al talento académico de los jóvenes a través de iniciativas como la Beca de Excelencia Académica, Beca de Nivelación Académica y el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), iniciativas que tienen como propósito promover la inserción y retención universitaria de estudiantes meritorios de los quintiles 1, 2 y 3, sin considerar la PSU como parámetro de obtención, ya que estos estudiantes se encuentran en el 15% de mejor rendimiento en su promedio de notas de enseñanza media². El establecimiento de estos programas

¹ PMI Convenio de Desempeño UCS1306

² https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/

ha incentivado el interés académico que despierta el avance de las políticas públicas referidas al acceso a la educación superior diferentes a la Prueba de Selección Universitaria (PSU) tales como el programa propedéutico y ranking de notas, generando una instancia de acceso inclusivo con equidad. Junto a ello, hay una inquietud permanente por mejorar los índices de retención en el sistema terciario ya que la evidencia declara que cerca del 30% de la matricula no finaliza sus estudios universitarios, (MINEDUC, 2016), sin embargo aquellos estudiantes que obtuvieron menos de 450 puntos en la PSU la tasa de deserción sube cerca del 50% (MINEDUC, 2014). Ante esta situación, se han generado iniciativas que benefician a los estudiantes mediante tutorías académicas, programas de nivelación académicas y programas propedéuticos en las universidades chilenas con el fin de retener a los jóvenes con talento académico.

Por otro lado, Chile, posee un sistema de selección a la educación superior muy segregado, en donde solo el 23,7% de los estudiantes de enseñanza media provenientes del sector municipal accede vía PSU a las universidades (DEMRE, 2016), generando un sistema que no ve las capacidades que los estudiantes poseen más allá de su rendimiento en una prueba estandarizada. Sumado a esto, la matrícula se ha expandido de 249.482, en el año 1990 a 1.162.306 al año 2017 (CNED, 2017), lo que representa un aumento en un 465%. Sin embargo, esto se ve contrapuesto por las altas tasas de deserción que tienen las universidades, producto de la segregación de clases y del escaso capital cultural que estos estudiantes poseen y que en muchos casos juega en contra de su desempeño académico. (Brunner, 2009; Canales & de los Ríos, 2009). Empero, y de acuerdo al estudio realizado por Pearson (2013) la PSU genera una brecha entre grupos socioeconómicos, puesto que en los colegios subvencionados no logran abarcar por completo los contenidos que el Marco Curricular plantea, lo que convierte a este instrumento en un replicador de la inequidad del sistema de educación superior. Existen diversidad de estudios

que avalan esta afirmación, existiendo una relación directa entre los puntajes obtenidos y el quintil de pertinencia de los estudiantes, es así como los estratos sociales altos obtienen los mejores puntajes en dicha medición y, los estratos sociales bajos a los que obtienen los peores puntajes (OCDE, 2009). Además, los datos entregados por la Universidad de Chile (DEMRE, 2016) muestran que cerca de un 44% de los estudiantes que rindieron la PSU en el año 2015, obtuvieron menos de 450 puntos lo que implica la no posibilidad de acceder a las universidades del Consejo de Rectores, y peor aún un 62% de estos estudiantes provienen del sistema municipal.

A pesar de aquello, la educación en Chile sigue siendo una instancia en que los mejores estudiantes provienen de establecimientos educaciones particulares pagados y son los que en su mayoría obtienen altos puntajes en la PSU y acceden a las universidades tradicionales con todo lo que implica, puesto que los estudiantes que ingresan a la universidad y provienen de escuelas municipales su origen social afectará el proceso educativo, pues la formación que han recibido se traduce en desigualdades culturales, las que en muchos casos se evidencia en los resultados académicos que éstos estudiantes obtienen en los primeros años de la carrera (Bellei, Trivelli, Vanni, & Orellana, 2015; Bourdieu & Passeron, 2013; Catrileo et al., 2014)

Ahora bien y siguiendo lo planteamiento anteriormente: la PSU ha generado un problema social el que se evidencia en la marcada brecha de 130 puntos promedios de los particulares pagados que los obtenidos por los municipales. Esto contradice un principio de la educación que es "la clave para el desarrollo de los individuos y las sociedades" (Sereño, 2015).

Además, otros estudios, coinciden en que el estudiante que ingresa a la universidad con bajo puntaje en la PSU, presenta una alta probabilidad de abandono (Manzi et al., 2010; Soria-Barreto & Zúñiga-Jara, 2014). Sin embargo, a pesar del esfuerzo que muchas uni-

versidades realizan para potenciar los aprendizajes de sus alumnos, éstos desertan del sistema. (Bellei et al., 2015; Pearson, 2013; Román, 2014) Estos índices de fracaso y abandono se producen en los primeros años de universidad (Mineduc, 2012), las dificultades para adaptarse a las dinámicas y exigencias del sistema terciario, la escasa orientación y obstáculos para abordar las tareas académicas, fundamentan para que muchas instituciones de educación superior implementaran sistemas de tutorías, la que buscan favorecer la transición académica y social de los estudiantes.

LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ

El generar un mecanismo de apoyo estudiantil, es propiciar que todos los estudiantes tengan las condiciones necesarias para desarrollar al máximo sus aptitudes tanto desde lo académico como emocional (Delors, 1996). En este sentido, tiene relevancia el desarrollo del talento académico, (Catrileo et al., 2014) dónde la Universidad Católica Silva Henríquez promueve una cultura inclusiva en base a esta concepción y citando a Apple (2013) "La educación es un proceso esencialmente humano que se basa en interacciones con otros y en un trabajo que se hace por "amor, atención y solidaridad"" (p. 16)

Tal como se planteó anteriormente, el acceso a la educación superior es un tema de gran importancia para las políticas educacionales, principalmente para aquellos estudiantes provenientes de contextos vulnerables que además poseen un excelente rendimiento académico, que, para el caso de Chile, en el período comprendido entre 1990 y 2006 el ingreso de los dos quintiles más bajos ha subido de un 4,4 % a un 17,3%

para el quintil I y de un 7,7% a un 22,4% para el quintil II (Bellei et al., 2015). Desde la década de los 90´, se ha instalado una política que ha reformado el sistema educacional, en un esfuerzo por mejorar la calidad y la equidad tanto en la enseñanza como en el acceso a la educación en todos sus niveles. Para alcanzar este propósito, los gobiernos democráticos han incrementado el papel que desempeña el Estado, adoptando un enfoque promotor de la educación (UNESCO, 2005), según datos del Banco Mundial, Chile ha aumentado de un 3,8% a un 19,4%% del PIB el gasto en educación, generando una alta expectativa en el acceso a la educación.

Bajo esta realidad, la Universidad – desde el año 2014 – está implementando un Programa de Inserción y Acompañamiento a la Vida Universitaria³, el cual ha generado una serie de acciones que buscan mejorar, entre otras situaciones, la retención. Se basa en implementar tutorías de pares, las que se conciben como un apoyo sistematizado, articulado y colectivo con el fin de que estudiantes de niveles superiores – los tutores – generen un sostén en aquellos alumnos que por diversas razones ven su estadía académica en riesgo por aspectos de desempeño producido por el contexto vulnerable en que han estado generando vacíos conceptuales y psicosociales (Bellei et al., 2015; Donory, 2006; Rodríguez, Pérez, Arenas, & Bilbao, 2007).

Para que todo lo anteriormente expuesto se lleve a cabo, es necesario contar con datos que permitan tomar decisiones oportunas y eficaces, para lo cual, en los últimos años, se ha aplicado una evaluación diagnóstica a través de pruebas en las áreas de Comprensión Lectora, Matemática, Ciencias Básicas (Biología, Física y Química) y Pensamiento Científico para las carreras de educación (específicamente Educación Básica, Educación Parvularia, Educación Diferencia y Educación Física) y Psicología.

³ Este programa depende de la Dirección de Docencia y está en vínculo con las acciones y metas que el Convenio de Desempeño UCS1306 (financiados por el Estado de Chile – www.mecesup.cl) ha trazado para el área de Acompañamiento y Retención estudiantil en las cuales ha intervenido.

Las tutorías significan una forma de atención personalizada que se complementa con la acción docente y tiene como propósito utilizar las potencialidades propias del estudiante para su mejor inserción en la universidad, aumentando sus capacidades de aprendizaje y superar factores que puedan ser causales de deserción. Ahora, y específicamente, las tutorías de pares adquieren un alto valor para el desarrollo de los objetivos que el programa se ha trazado, puesto que es llevado por estudiantes más avanzados actuando como referentes motivadores, dando facilidad y acceso tanto al conocimiento como a la vida universitaria. (González Pérez & Solano Chía, 2015), además éstas se conciben como un apoyo sistematizado, articulado y colectivo dirigido a los estudiantes. En un contexto académico, el apoyo tutorial de información, formación y orientación es valioso para los estudiantes pues influye en la prevención de los retrasos y abandonos de itinerarios profesionales, como evidencia la investigación en el área (Donory, 2006; Rodríguez et al., 2007). Estos tutores son estudiantes de niveles superiores que han obtenido buenos resultados académicos en sus actividades curriculares y que desean por lo mismo ser fuente de apoyo, entrega y dedicación, siendo un aporte en el desarrollo intelectual y personal de sus compañeros de Universidad, basando su actuar en valores como la cercanía, entrega, sencillez, amabilidad, responsabilidad, apertura al diálogo, compromiso y amor hacia el estudiante.

Las tutorías, entendidas como el acompañamiento y apoyo que los pares brindan en forma grupal o personal, ofrecidas a estudiantes como una actividad extra a su formación (Quintanal & Miraflores, 2013), constituye una de las estrategias fundamentales correspondientes a la retención que la UCSH ha trazado como eje central en su propósito. Sin embargo, las tutorías son reconocidas como una instancia de comunicación e interacción, en este caso, entre pares, generando un aprendizaje experiencial guiado o situado, en

donde un par de niveles superiores entrega su vivencia y conocimientos a un estudiante que necesita generar espacios de aprendizajes.

Por otro lado, las tutorías son consideradas como instancias de autorregulación del aprendizaje e incorpora nuevas estrategias para el éxito académico, potenciando las habilidades para el desempeño y desarrollo de competencias sociales. Estas se enmarcan en acciones de acompañamiento, las que atribuyen un refuerzo de los aprendizajes ya producidos, de tal manera que fluyan con más fuerza permitiendo consolidar lo ya estructurado. En este proceso, el tutor considera esta instancia como un todo que conjuga lo académico y lo personal.

Cabe destacar que las tutorías plantean una transformación en los procesos de aprendizaje que tradicionalmente los estudiantes han llevado a cabo, y es en este proceso donde el estudiante desarrolla "la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano, propiciando la autonomía y potenciando pluralidad, integración, solidaridad y participación." (UNESCO, 2005). La práctica de esta capacidad permite construir esquemas entre iguales y fortalecer el trabajo en equipo al participar en grupos de tutorías. Bajo esta premisa, el papel del tutor se hace relevante puesto que tiene que poseer un alto promedio en sus calificaciones, ser asesor, orientador, compañero y sobretodo que se haga responsable de su aprendizaje y de formación de equipo con el fin de indagar en estrategias de estudio que facilitarán las actividades académicas, colaborar en la organización de las sesiones de estudio y emprender búsqueda de bibliografía. (González Pérez & Solano Chía, 2015)

En el contexto universitario, adquiere relevancia pedagógica la función que el tutor pueda desarrollar, si bien es cierto que desde una definición del Diccionario de la Real Academia⁴, ésta índica que el tutor/a tiene la potestad o facultad para guiar, amparar, proteger y defender a otra persona. Sin embargo, la labor del tutor esbozado por González y Sunza (2006), y que el programa adopta, es de facilitar los aprendizajes, debiendo centrar su trabajo principalmente en resolver inquietudes académicas en las disciplinas que el par sienta que está débil, ante lo cual, y de acuerdo a distintos planteamientos (Donory, 2006; González Pérez & Solano Chía, 2015; Quintanal & Miraflores, 2013; Rodríguez et al., 2007), las características principales de la tutoría de pares, se resumen en:

Tabla 1: características del tutor

Formativa	Entregar conocimientos y valores para enfrentar los requerimientos del proceso formativo en un ambiente de confianza y aceptación mutua.
Preventiva	De acuerdo al sistema preventivo salesiano, el tutor deberá promover la protección y minimizar los factores de riesgos que el par esté expuesto. Sin dejar pasar tiempo.
Integral	Promueve una formación en todos los aspectos tanto académicos como emocionales
Inclusiva	Se asegura la atención de los estudiantes que requieran de tutoría, sin importar su dificultad, entre otros aspectos.
Permanente	El tutor está constantemente apoyando a su par.

El trabajo tutorial se implementa de manera progresiva y por etapas, se inicia con un diagnóstico que se aplica a toda la cohorte que ingresa a la universidad, para luego y sobre la base de los resultados, ejecutar tutorías a aquellos estudiantes que han obtenido bajo rendimiento en las pruebas de diagnóstico y por consiguiente son convocados, pues la acción tutorial es de carácter voluntario. Además, el programa promueve acciones tutoriales de acompañamiento; estas se dirigen a estudiantes de 3° año de las carreras que presentan riesgo de deserción o eliminación en base al rendimiento académico que han obtenido. El objetivo de esta ac-

ción es realizar un trabajo personalizado o en grupos que permita conocer las dificultades que obstaculizan el logro de una trayectoria académica exitosa y requieren de una atención integral. Los contenidos a trabajar se acuerdan con el estudiante y pueden ser: orientación en estrategias de estudio y aprendizaje, apoyo académico de actividad curricular, información institucional y orientación en la elección de itinerarios, vinculación con red de apoyo interna, participación estudiantil, u otras que se definan según necesidades.

En resumen, las tutorías de pares que la universidad ha adoptado se forjan como un apoyo coordinado

y colectivo dirigido a los estudiantes que lo requieran. En este contexto, el apoyo tutorial es valioso, pues influye en la prevención de la deserción (Donory, 2006; Pérez, 2012; Rodríguez et al., 2007).

Ahora, el programa focaliza sus acciones, principalmente, en las tutorías, en las que, en concordancia con el modelo educativo de la UCSH se desarrollan iniciativas de recepción, inducción y apoyo a los estudiantes de las cohortes de ingreso y tercer año por pares de cohortes superiores, teniendo presente el contexto de vulnerabilidad académica (medida a través de una prueba diagnóstico) y social (a través de entrevistas psicosociales por parte de una trabajadora social) que muchos de los alumnos posee.

Una vez obtenidos los datos del seguimiento, seguimiento que se efectúa a los estudiantes que están en el programa; a continuación, se muestra la siguiente tabla en donde se visualizan las calificaciones obtenidas en los últimos dos años. Este cálculo se obtuvo del promedio aritmético de las calificaciones finales de las asignaturas en donde el estudiante ha participado

de tutorías en comparación con aquel que estando en la misma asignatura no tuvo tutorías, tanto del primer y segundo semestre entre los años 2015 y 2016.

ALGUNOS RESULTADOS

La presentación de resultados se realizó atendiendo meramente al análisis descriptivo. En las siguientes tablas se puede apreciar tanto la cantidad de estudiantes tutoriados por área del conocimiento como del promedio obtenido en comparación con sus pares.

En la tabla 1 se puede apreciar que las tutorías, desde su implementación, han ido aumentado considerablemente de 207 tutorías que se desarrollan el en año 2015 a 622 para el año 2016, en los distintos apoyos tutoriales que el programa ofrece. Cabe señalar que se dejó afuera de análisis los talleres de comprensión lectora, por ser una acción que se aplica a cursos completos y no a grupos tutoriales.

Tabla 1: Número de estudiantes que han participado de tutorías 2015 y 2016

Años	Tutorías Cs. Básicas	Tutorías Matemática	Otras	Total
2015	103	95	9	207
2016	380	181	61	622
Total	483	276	78	829

Tabla 2: Rendimiento de estudiantes tutoriados y no tutorados según asignatura y 2016

Asignaturas	Tutoría	Sin tutoría	Diferencia
ALGEBRA I	4,2	3,9	0,3
ALGEBRA II	4,7	3,4	1,3
ANATOMÍA	4	4	0
BASES BIOLOGICAS Y NEUROCIENCIA	4,1	3,7	0,4
BIOLOGÍA	4	3,8	0,2
BIOMECANICA I	4,3	4,1	0,2
BIOQUÍMICA	4,4	4,2	0,2
CALCULO II	5,4	3,8	1,6
ENFERMERÍA EN EL CICLO VITAL I	5,1	5	0,1
ESTADISTICA APLICADA II	4,4	4,5	-O,1
FARMACOLOGÍA	4,8	4,5	0,3
FISICA	4,1	4,2	-O,1
FISIOLOGIA	4,1	4	0,1
FONÉTICA Y FONOLOGÍA	6,2	5,1	1,1
GEOMETRIA I	3,8	3,5	0,3
GEOMETRIA II	5,2	4,1	1,1
INGLES I	5,7	5,2	0,5
INGLES II	5,6	5,2	0,4
INTRODUCCION AL DERECHO I	4,8	4,4	0,4
MATEMÁTICA	5	4,7	0,3
NEUROANATOMIA	4,2	4	0,2
QUÍMICA	4,5	4,2	0,3
SOCIOLOGIA DE LA CULTURA Y LA COMUNICACION	6,3	5,7	0,6
TEORIA DE LA ENSEÑANZA	4,9	4,9	0
TEORIA SOCIAL I	5,1	4,4	0,7
Total general	4,76	4,34	0,42

Fuente: Datos obtenidos de la zona de gestión UCSH año 2015 - 2016⁵

Cabe señalar que la comparación efectuada, es una comparación en que sus casos no son homogéneos, pues es una primera aproximación a lo que comprobará próximamente respecto al impacto real de las tutorías. En el siguiente cuadro se da cuenta del promedio de casos para los años 2015 y 2016.

⁵ http://zonagestion.ucsh.cl/MenuPG/login_pg.aspx

Tabla 3: Promedio de casos en los años 2015 y 2016 respecto a la participación de tutorías

Promedio de casos	Sin tutoría	Tutoría
2015	97	19
2016	184	44

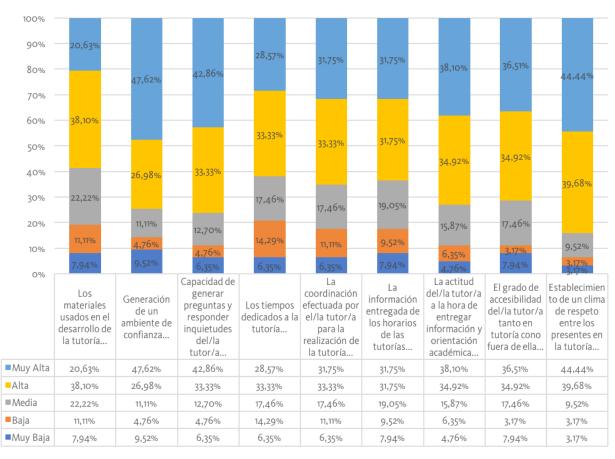
Fuente: Datos obtenidos de la zona de gestión UCSH año 2015 - 2016⁶

Ahora bien, tal como se puede apreciar, hay una diferencia en cuanto a promedio se refiere y esa diferencia

es de 0,4 décimas a favor de los que han sido tutoriados. Si bien no se puede hablar a priori de una mejoría, podemos levantar como hipótesis que los estudiantes que participan de tutorías, obtienen un mejor rendimiento de aquellos que no han estado en tutorías.

Por otro lado, se ha evaluado la satisfacción de aquellos estudiantes que han participado del programa, siendo éste una forma de generar una mejora continua en el proceso que se lleva a cabo. Esta encuesta fue aplicada a una muestra de 180 estudiantes entre quienes han participado de tutorías, respondiéndola vía plataforma de encuesta.

Ilustración 1: Grado de satisfacción



Fuente: elaboración propia a partir de datos recogidos en encuesta de satisfacción

Los datos que arroja la encuesta de satisfacción aplicada en el año 2016 dan cuenta de una buena satisfacción, pues entre la categoría "alta y muy alta" están por sobre el 50%. Además, cabe señalar que hay aspectos que dan cuenta de que un grupo no menor (30% entre las categorías "media y baja") de estudiantes ven, por ejemplo, que los materiales usados y los tiempos dedicados a las tutorías no son de su satisfacción. Estos últimos datos llaman a mejorar el proceso llevado a cabo en el programa.

A MODO DE CIERRE

A lo largo del presente artículo se ha presentado, a modo de experiencia, la acción que el programa de tutoría hace para que jóvenes con talento académico sigan en curso. Logrando diferencias en las calificaciones finales obtenidas en las asignaturas y, a través de la figura de los tutores pares, tengan las herramientas necesarias para una permanencia en la universidad.

Ante esto, la función tutorial de los pares, tiene una fundamentación en la búsqueda de la formación

integral de los estudiantes, considerando que estos no solo deben recibir una formación académica, sino que además deben desarrollarse adecuadamente en todos los aspectos que un tutor debe desempeñarse.

Comúnmente, las tutorías son reconocidas como una instancia de aprendizaje experiencial en donde el tutor le muestra o modela diversas formas de trabajar por medio del denominado trabajo guiado o situado. (López Carrasco, 2013, p. 295). Sin embargo, la tutoría en la UCSH, en especial en el Programa de Inserción y Acompañamiento a la Vida Universitaria ha consistido en un proceso de acompañamiento durante la inserción de los estudiantes de primer año, concretizado por medio de una atención personalizada y en grupo, por parte de los mismos pares, los que a través de la disciplina en dificultad buscan nivelar o superar los obstáculos que el estudiante presenta.

Finalmente, y dado que, de acuerdo a los datos presentados anteriormente, en donde la tutoría presenta diferencias en el promedio de calificaciones, ¿Será que debemos tensionar los procesos formativos hacia una colaboración de pares?

REFERENCIAS

Apple, M. (2013). Londres: Routledge.

Bellei, C., Trivelli, C., Vanni, X., & Orellana, V. (2015). (1 ed.). Santiago: LOM Ediciones.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2013). (3 ed.). United States: Siglo Veintiuno Editores.

Brunner, J. (2009). . Santiago: Universidad Diego Portales.

Canales, A., & de los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. (30), 50 - 83.

Catalán, X., & Santelices, M. V. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile., 21-52.

Catrileo, C., Lobos, P., & Sereño, F. (2014). Propedéutico UCSH, un programa de acceso inclusivo a la educación superior. En , 69 - 86. Santiago: Ediciones UCSH. doi:10.13140/RG.2.1.1625.6881

Delors, J. (1996). . Madrid: Ediciones UNESCO.

DEMRE. (2016). . Santiago: Universidad de Chile.

Donory, L. (2006). Tutorías: Una instancia más para el acompañamiento en educación integral. Recuperado de http://concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/o8032006_TUTORIAS.pdf

González Pérez, A., & Solano Chía, J. M. (2015). . Madrid: Narcea Ediciones.

Grob, M., Becerra, D., Rodriguez, A., Cristiane, J., Ramirez, V., & Sabag, N. (2015). Relación entre Puntaje de Prueba de Selección Universitaria y Nota Enseñanza Media, y el Rendimiento Académico de la Asignatura de Morfología en Alumnos de Primer Año de Odontología de la Universidad de Los Andes., 527-531.

López Carrasco, M. Á. (2013). (1 ed.). Mexico: Pearson Educación.

Manzi, J., Bosch, A., Bravo, D., del Pino, G., Donoso, G., Martínez, M., & Pizarro, R. (2010). Validez diferencial y sesgo en la predictividad de las pruebas de admisión a las universidades chilenas (PSU). Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3(2), 29 - 48.

MINEDUC. (2005). Curriculum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/MarcoCurricularde-EducMedia.pdf

MINEDUC. (2012). Deserción en la educación superior en Chile. Serie Evidencias, 1(9).

MINEDUC. (2014). . Recuperado de Santiago: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios_SIES_DIVESUP/retencion_primer_ao_carreras_de_pregrado_2014.pdf

MINEDUC. (2016). . Recuperado de Santiago: http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Retencion/informe retencion_sies_2016.pdf

OCDE. (2009). Panorama de la Educación 2009: Indicadores de la OCDE. Recuperado de http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43654730.pdf

Pearson. (2013). Informe Final. Evaluación de la PSU Chile. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201301311058200.ChilePSU-Resumen_Ejecutivo.pdf

Quintanal, J., & Miraflores, E. (2013). . Madrid: Editorial CCS.

Rodríguez Garcés, C. R., & Padilla Fuentes, G. (2016). Trayectoria escolar y selección universitaria: comportamiento del ranking como factor de inclusión a la educación superior., 195-206.

Rodríguez, M. V., Pérez, B., Arenas, M., & Bilbao, A. (2007). La acción tutorial en la universidad en el marco del espacio europeo de educación superior.

Román, C. (2014). (1ª Edición ed.). Santiago: CONICYT.

Román Pérez, M. (2005). (1 ed.). Santiago: Editorial Conocimiento.

Sereño, F. (2015). Talento Académico: una puerta a la justicia social . Santiago - Chile.

Soria-Barreto, K., & Zúñiga-Jara, S. (2014). Aspectos Determinantes del Éxito Académico de Estudiantes Universitarios Revista Formación Universitaria, 7(5), 41 - 50.

UCSH. (2016a). . Recuperado de Santiago: http://ww3.ucsh.cl/resources/descargas/acreditacion/institucional/Informe_Institucional_de_Evaluacion_2016.pdf

UCSH. (2016b). . Recuperado de Santiago: http://ww3.ucsh.cl

UNESCO. (2005).. Paris: Ediciones UNESCO.

ACTIVIDADES INSTITUCIONALES DE BIENVENIDA: FAVORECER LA TRANSICIÓN COLEGIO-UNIVERSIDAD PROMOVIENDO EL SENTIDO **DE PERTENENCIA**

Macarena Sanhueza Céspedes, Fernanda Goñi Jerez y Gonzalo Gallardo Chanarro

•••••••••••••••••••••••••	,
Observatorio de la Juventud Universitaria de la Dirección de Asuntos Estudiantiles UC.	
Macurenta Sannaeza Cespedes, remanda Goni Jerez y Gonzalo Ganardo Chaparro.	

RESUMEN

La transición secundaria-universidad es un proceso complejo y desafiante para todos los estudiantes. Esta se entiende como un proceso relacional, que depende de la interacción permanente entre estudiantes e institución. Aspirando a promover mayor inclusión y justicia social en educación superior, la gestión y orientación de actividades de bienvenida para nuevos estudiantes se presenta como estrategia de apoyo a la transición y la persistencia. Este documento presentará resultados de un estudio cuyo objetivo fue describir las valoraciones de los estudiantes respecto de las actividades de bienvenida en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Para ello, se realizó un estudio mixto en el que se entrevistó a 12 estudiantes de primer año y se aplicó un cuestionario que respondieron 1082 novatos 2017. Como resultados, se constata que las actividades de bienvenida ofrecen a los estudiantes espacios protegidos temporales para ajustarse en la universidad. Además, estas prácticas permiten a los novatos participar de la cultura de sus carreras, conocer a sus compañeros y establecer redes de amistad, lo cual permite construir sentido de pertenencia, facilitador del proceso de transición. Desde los resultados, se sostiene además que la influencia de iniciativas de bienvenida en el proceso de transición estudiantil dependería de acciones, prácticas y discursos sostenidos respecto a ello por la institución y -especialmente- por las comunidades académicas en cada carrera.

PALABRAS CLAVES

Transición a la universidad, Actividades de bienvenida, Sentido de pertenencia, Culturas académicas, Inclusión.

CONTACTO: MACARENA SANHUEZA CÉSPEDES

Avenida Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago.

Aulas Lassen, segundo piso.

Correo electrónico: misanhue@uc.cl

El estudio fue realizado por el Observatorio de la Juventud Universitaria de la Dirección de

Asuntos Estudiantiles UC, financiado con fondos internos.

INTRODUCCIÓN

Históricamente en Chile -como en otros países- a la educación superior accedían de manera preferente representantes de los grupos sociales de mayores ingresos (Landinelli, 2008; Rama, 2009). Esta situación cambió, constatándose actualmente diversidad en la población universitaria. No obstante, hoy las instituciones atienden segmentadamente a distintos grupos sociales, situación representada en la desigual distribución de vacantes (Leyton, Vásquez & Fuenzalida, 2012). Acceder a universidades selectivas es aún privilegio. Aquellos con mayor capital cultural familiar y escolar acceden a instituciones de mayor reputación (OCDE, 2009; Ruffinelli & Guerrero, 2009; Santelices, Horn y Catalán, 2015).

Considerando lo anterior, a nivel nacional y local se han creado políticas pro acceso y equidad, favoreciendo el ingreso de representantes de grupos sociales antes débilmente representados o de plano excluidos de instituciones selectivas (Gallardo, Lorca, Morrás & Vergara, 2014; Sobrero, Lara-Quinteros, Méndez & Suazo, 2014; Faúndez, Labarca, Cornejo, Villarroel, Gil, 2017, Santelices et al., 2015). Ejemplos de estas políticas son la incorporación del Ranking de notas en la selección, la política de gratuidad, el propedéutico USACH, la red propedéuticos UNESCO, Talento + Inclusión UC, el SIPEE de la Universidad de Chile, el programa Ranking 850 o el PACE del MINEDUC.

Acceder es solo el primer paso. En general, la transición secundaria-universidad es un proceso complejo y desafiante para los estudiantes, cuya resolución depende de la interacción permanente entre los nuevos alumnos y sus instituciones (Carlino, 2005; Gallardo & Morales, 2011; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006). Aspirando apoyar tal transición, promoviendo así mayor inclusión y justicia social en educación superior, es importante desde las universidades observar las relaciones sociales entre pares y las relaciones

entre estudiantes y profesores, además de las actividades de aprendizaje, los contenidos curriculares y prácticas discursivas dominantes en las culturas académicas de llegada.

En este escenario, los desafíos para las universidades son al menos tres: (1) apoyar la transición secundaria-universidad (Gallardo et al., 2014; Leyton, 2015), (2) favorecer la persistencia de todos, identificando y reduciendo barreras experimentadas por las nuevas generaciones (Blanco, 2006; Echeita y Ainscow, 2011; Gale y Parker, 2014; Gallardo, Espinosa, Vergara, Sanhueza & Cruz, 2016; Terigi, 2014; UNESCO, 1998; 2009) y (3) promover el desarrollo de relaciones positivas entre distintos grupos sociales que, de manera novedosa, hoy se encuentran en las universidades (Gallardo et al., 2016; Ortiz, 2016).

Un camino -entre otros- para abordar estos desafíos se encuentra en asumir institucionalmente la gestión y orientación de las actividades de bienvenida para los nuevos estudiantes. Mediante tales actividades las instituciones pueden promover bienestar desde el primer día, ofrecer recursos simbólicos y materiales a sus estudiantes (Zittoun, 2008; Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivinson & Psaltis, 2003) y favorecer la construcción de sentido de pertenencia (Gallardo et al., 2016; Strayhorn, 2016).

Buscando conocer la perspectiva de los estudiantes sobre instancias de bienvenida ofrecidas por su universidad, se presentarán resultados de un estudio sobre la experiencia de participación en estas actividades de estudiantes de primer año de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), institución altamente selectiva. El estudio fue realizado por el Observatorio de la Juventud Universitaria, espacio de investigación anidado en la Dirección de Asuntos Estudiantiles UC. Antes de exponer hallazgos, se presentarán elementos conceptuales desde los cuales se plantea el presente trabajo.

ENFOQUE

TRANSICIÓN A LA UNIVERSIDAD COMO PROCESO DE DESARROLLO

El ingreso y ajuste a la universidad es un proceso desafiante para todo estudiante (DeClercq, Galand & Frenay, 2016; Gallardo & Morales, 2011; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares et al. 2006), incluso para quienes logran un ajuste exitoso (Habel & Whitman, 2016). Este tránsito vital transforma integralmente las condiciones de desarrollo de los nuevos alumnos: cambia su ambiente cotidiano de vida y cambia su rol, es decir, las expectativas de conducta asociadas por otros y por ellos mismos respecto a su nueva posición social (Bronfenbrenner, 1987; 2005; Strayhorn, 2016; Zittoun, 2009).

Las transiciones vitales ofrecen oportunidades para el desarrollo, un movimiento generativo conducente a nuevas reconfiguraciones (Bronfenbrenner, 1987; Zittoun, et al., 2003). En estos cambios, se imbrican procesos identitarios, de aprendizaje y construcción de sentido (Bourgeois, 2009). Para ajustarse al nuevo ambiente, las personas necesitan dar sentido a lo que les sucede, protegiendo y flexibilizando al mismo tiempo el propio sentido de sí (Bruner, 1990, 1996; West, 2006, citado en Zittoun, 2008).

Recorrer esta transición toma tiempo. Como proceso, se extendería los dos primeros semestres (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004), e incluso algunos estudiantes han referido haber necesitado dos años para aprender el "oficio de estudiante" (Gallardo, Vergara & Pérez, 2016). Figurativamente, transitar a la universidad no sería un movimiento lineal sino una navegación, un ir y venir entre quién se era en el colegio y quién se es y proyecta ser a futuro, un tránsito entre identidades que se jugaría en el día a día estudiantil (Gale & Parker, 2014). Para navegar las transiciones, las personas movilizan recursos internos (la propia experiencia, narrativas personales y habilidades ya desarrolladas), al tiempo que hacen suyos recursos externos (relaciones y elementos materiales y simbólicos que otros ofrecen dentro y fuera del nuevo ambiente, tales como consejos, narrativas de soporte y otras ayudas) (Gallardo et al., 2014; Zittoun, et al., 2003).

CULTURAS ACADÉMICAS DE LLEGADA Y PROCESO DE TRANSICIÓN COLEGIO -UNIVERSIDAD

En cada carrera, la transición a la universidad puede ser comprendida como un proceso de desarrollo socialmente orientado, cuyo objetivo final -se asuma o no conscientemente- es promover la transformación del estudiante en un nuevo miembro de la cultura académica (Christie et al., 2014; Habel & Whitman, 2016).

Cada universidad y carrera universitaria ha producido, produce y se ha apropiado de recursos simbólicos útiles para llevar a cabo el trabajo de formación de otros: narrativas, discursos, imágenes, mitos, libros, historias ejemplares y marcas de estatus -como *novato, académico, doctor*-. Estos y otros recursos brindan insumos para el proceso subjetivo y situado de producción de sentido y reposicionamiento individual a desarrollar por cada estudiante, *migrantes* que se insertan en comunidades académicas establecidas (Carlino, 2005).

Realizar el proceso de transición y comprenderse como universitario implica activa construcción de sentido, trabajo subjetivo de producción semiótica para el cual las narrativas, discursos e identidades ofrecidas por las comunidades académicas resultan fundamentales (Zittoun, et al., 2003; 2008). Estas ofrecen los textos desde los cuales cada quién construirá su propia narración (Sebastián, Gallardo & Calderón, 2016). Gracias a los signos sociales disponibles en cada carrera, las personas piensan y sienten, se distancian de sus experiencias y reflexionan sobre ellas. Los recursos simbólicos ofrecen así signos que conformarán sistemas semióticos internalizados, los cuales permitirán dar sentido y compartir las experiencias del presente e impulsar la imaginación del futuro (Zittoun, Valsiner, Vedeler, Salgado, Gonçalvez & Ferring, 2013). La potencia del proceso se constata al considerar el efecto que supone vivir un cambio de rol (de *"escolar"* a *"universitario"*, en este caso). Bronfenbrenner afirmó al respecto (1987):

Los roles tienen un poder casi mágico para modificar cómo se trata a una persona, cómo actúa, lo que hace y, por lo tanto, incluso lo que piensa y siente. El principio es válido no sólo para la persona en desarrollo, sino para las demás personas de su mundo (p.26).

TENSIONES EN LA TRANSICIÓN: HABITUS DE CARRERA Y DESIGUALDAD EN EL AJUSTE

La noción de *habitus* resulta útil para interpretar tensiones en procesos de transición. Por ella se entiende a patrones recurrentes de perspectiva de clase -creencias, valores, costumbres, modos, discursos- inculcados en las experiencias cotidianas de un grupo (Habel & Whitman, 2016). Tales patrones operarían de forma tácita, sin necesidad de justificación, determinando lo valorado o no valorado, lo que se adecúa y lo que resulta disonante en un contexto (Bourdieu, 1998 citado en Habel & Whitman, 2016; Gutiérrez, 2010).

Muchos estudiantes podrían vivir el paso a la universidad como continuidad de su vida escolar, en términos de relaciones sociales, valoraciones y expectativas futuras, encontrando armonía entre sus habitus familiares de clase y la cultura institucional. La coincidencia entre el habitus del estudiante y el habitus de carrera facilitaría esta transición. Tal coherencia favorecería sentirse como "pez en el agua" en el nuevo ambiente. Distinta suerte correrían quienes constatarían distancia entre su propio origen y sus culturas académicas de llegada, estudiantes que percibirían el "peso del agua" del habitus del nuevo contexto (Bourdieu y Wacquant, 2005). Estas distancias no son *naturales* sino social e históricamente construidas. La existencia de brechas en este sentido construye desigualdad en las transiciones (Gallardo et al., 2014; Habel & Whitman, 2016).

Diane Reay (2015) agrega a la noción de *habitus* la presencia de disposiciones afectivas internalizadas,

ligadas con procesos externos y estructuras sociales en el contexto de colectivos desiguales. Las experiencias de vida se asocian a emociones, y éstas, si bien no pueden ser atribuidas de manera fija a un individuo o a una clase, sí pueden pensarse en mayor medida sedimentadas como fruto de transacciones afectivas reiteradas. Así, por ejemplo, la internalización de las desigualdades sociales desde una posición de privilegio podría resultar en disposiciones de superioridad, desdén y soberbia, como también de ambigüedad, culpa y malestar. Por el contrario, vivir desde una posición de menor estatus podría asociarse con inferioridad, temor al fracaso, ansiedad, individualismo, represión del malestar y deseos de distinción y redención.

ENFRENTAR LA EXCLUSIÓN FOMENTANDO INSTITUCIONALMENTE SENTIDO DE PERTENENCIA

Construir puentes para disminuir desigualdades y superar la distancia que enfrentan algunos estudiantes en su ingreso a la universidad desafía a las instituciones (Devlin, 2011, en Habel y Whitman, 2016). Buscar promover sentido de pertenencia sería un camino, favoreciendo que cada estudiante perciba que importa, que es valorado y apreciado por otros y que está llamado a participar de la comunidad académica (Schlossber, 1985, en Strayhorn, 2016). Nadie se siente parte por el solo hecho de estar matriculado, lo clave es percibirse parte de más allá de lo formal, en base a vivencias de encuentro y buen trato (Strayhorn, 2016; Tinto, 2015).

Además, sentirse parte se relaciona con la integración académica. Es posible sentirse excluido al percibir que las tareas académicas superan las propias capacidades o bien que la baja exigencia es señal de devaluación intelectual a priori (Tinto, 2015). Sentirse académicamente fuera de lugar disminuiría la motivación, afectando el involucramiento en el proceso de aprendizaje (Walton y Cohen, 2007; Gallardo y Sebastián, 2016).

Frente a estas amenazas a la inclusión, las instituciones pueden generar actividades e interacciones que promuevan sentido de pertenencia (Strayhorn, 2016; Tinto, 2015), reconociendo las diferencias interindividuales en las experiencias de transición, acomodándose a la diversidad del estudiantado (Gale & Parker, 2014). Acompañar procesos de transición favorece la construcción de comunidades académicas capaces de generar condiciones igualitarias para la participación, presencia y aprendizaje de todos.

ACTIVIDADES DE BIENVENIDA A LA UC COMO APOYO A LA TRANSICIÓN

Entre los ejes del Plan de Desarrollo 2015-2020 de la UC, se instaló la preocupación por la inclusión social. En la actualidad, es posible interpretar que esta universidad participa de la denominada agenda de "inclusión con excelencia", interesada en "calibrar criterios de selección que no discriminen según factores que son más bien de contexto y sobre los cuales el estudiante no tiene una responsabilidad personal" (Casanova, 2015, p.193).

En la UC, esta aspiración se ha desarrollado instalando vías de admisión inclusivas, que operan al modo de acción afirmativa (UC, 2015). Así, el año 2017, 488 novatos ingresaron por estas vías (308 por Talento + Inclusión; 105 mediante cupos supernumerarios Beca de Excelencia Académica; y 75 a través del PACE) (Zanetta y Meyer, 2017).

Respecto de las iniciativas de bienvenida que favorecen inclusión en la UC, es posible constatar diversas actividades institucionales, distinguiendo (a) iniciativas locales, dependientes de cada facultad o carrera, (b) actividades coordinadas desde niveles centrales, gestionadas -por ejemplo- por la Dirección de Asuntos Estudiantiles, la Biblioteca o la Pastoral y (c) actividades autogestionadas por el estudiantado, considerando a centros de estudiantes (CCEE) y su Federación (FEUC).

Algunas acciones ocurren en enero (tras las matrículas), la mayoría se concentra en los primeros meses de clases y otras operan durante el primer semestre o

primer año. Realizar acciones de apoyo durante el primer año en su conjunto se justifica dado que, como se ha referido, el proceso de transición y ajuste a la universidad no culmina en caso alguno durante las primeras semanas de clases, sino que se extiende incluso más allá del primer año (Gallardo, Vergara & Pérez, 2016).

Considerando las diversas dimensiones que se imbrican en el proceso de ajuste a la universidad (Tinto, 2015), es relevante constatar que distintas iniciativas de bienvenida ofrecidas en la UC apuntan a diferentes aristas de este proceso, apoyando la inclusión de todos. Algunas iniciativas (i) informan a todos los nuevos estudiantes de los diversos servicios y espacios disponibles –por ejemplo, la "feria novata" o presentación de Bibliotecas-, (ii) otras acciones colaboran en la integración académica de los estudiantes -talleres de hábitos de estudio, nivelaciones en verano, tutorías académicas- y otras (iii) a la integración social -"actividades deportivas de integración", actividades recreativas de CCEE, "semana novata" de la FEUC, tutores pares e instancias de encuentro con docentes-.

Hace 10 años en la UC no existían actividades de bienvenida hoy instaladas, y se podían recoger testimonios como los siguientes al indagar sobre el proceso de transición de algunos estudiantes (Gallardo, Lafferte y Montenegro, 2011): "yo pienso que el recibimiento es bueno, pero puede ser mejor (...) al principio estuve mucho tiempo solo, como dos semanas sin conocer a alquien estable, iba girando".

Al estudiar experiencias más recientes de transición de estudiantes en la UC, se han descrito los siguientes aprendizajes institucionales (Gallardo et al. 2017; Gallardo et al., 2016):

- Es clave la participación de todos los actores de la comunidad académica en las bienvenidas. En especial se valora la presencia de docentes en estos espacios.
- Para quienes no cuentan con redes previas, las actividades de bienvenida permiten conocer a sus compañeros, reduciendo ansiedades y desigualdad en el acceso a información, apoyo y compañía.

 Es importante la coordinación y colaboración entre distintos actores involucrados en actividades de bienvenida (Dirección de Asuntos Estudiantiles, CCEE, FEUC, unidades académicas).

LA IMPORTANCIA DE LOS SENTIDOS CO-MUNES EN LA INSTALACIÓN DE CAMBIOS PRO INCLUSIÓN

Tomando distancia respecto a lo hasta ahora desarrollado en la instalación de acciones pro inclusión, es posible observar una creciente complejidad en los modos de narrar y comprender la inclusión, así como la constatación de la necesaria transformación y compromiso institucional que esta orientación a la acción reclama. En consecuencia, es posible considerar que a nivel discursivo la apelación a trabajar por la inclusión se ha asumido como una tarea del conjunto, una invitación a cada estudiante, docente, funcionario o administrativo a reducir barreras materiales y culturales para el aprendizaje de todos.

No obstante lo anterior, asumir que esta perspectiva haya sido aprehendida por el conjunto o que su incorporación es total y libre de conflictos en los modos habituales de pensar y ejercer la docencia o los servicios estudiantiles sería un error -o al menos una ingenuidad-. En tanto instituciones educativas, las universidades son organizaciones débilmente articuladas, caracterizadas "en su interior por la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la influencia y el poder" (Bardisa, 1997, p. 20).

Dada la existencia de variadas posiciones en las instituciones, no es posible sostener que estas necesariamente se orienten por una visión común respecto a la inclusión, más allá de que puedan interpretarse unidas por trabajar *por la inclusión*. El cambio en creencias y prácticas es un proceso no lineal ni racional, y demanda por tanto frecuencia en la generación de sentidos y perspectivas comunes y un progreso lento hacia la transformación institucional -en donde el propio discurso transformador debe estar sujeto a cambio

en función de sostenerlo vital y capaz de ofrecer reconocimiento a los diversos actores implicados-.

Aspirando justamente a la construcción de "sentidos y perspectivas comunes" respecto a la inclusión en la UC, durante 2017 se generó una mesa de trabajo inter estamental, que aspiró a la coordinación de actividades de bienvenida entre unidades académicas e instancias transversales de nivel central para la próxima generación 2018. Esta iniciativa supuso variados encuentros, que contaron con el insumo de investigaciones internas, experiencias profesionales acumuladas y la opinión de estudiantes representados por sus dirigentes. Su creación respondió a la necesidad de trabajar colaborativamente entre los diferentes actores para vitalizar procesos de inclusión (Briones, 2016), en función de generar mejores propuestas y favorecer la implementación y el cambio cultural institucional.

MÉTODO

El objetivo de este estudio fue describir valoraciones de los estudiantes respecto a las actividades de bienvenida UC. Para ello fueron entrevistados 12 estudiantes de primer año, de forma individual o grupal, representantes de 6 carreras. Junto con esto, 1082 estudiantes de la misma generación respondieron cuestionario online enviado por correo electrónico a toda la cohorte 2017 (error 2,7%, IC 95%).

Todas las entrevistas tuvieron un diseño abierto semiestructurado. De los 12 estudiantes participantes, nueve fueron entrevistados grupalmente y tres individualmente. A todos se les ofreció confidencialidad respecto a su identidad mediante consentimiento informado de participación. En entrevistas se les invitó a conversar sobre los desafíos enfrentados al llegar a la UC y el rol que para ellos cumplieron las actividades de bienvenida. Se les solicitó también ofrecer sugerencias de mejora. En cuestionario se les preguntó por su participación, valoración y sugerencias sobre estas

iniciativas. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva y análisis de contenido (Hernández, Fernández & Baptista, 1998).

RESULTADOS

A continuación se reportarán principales hallazgos del presente estudio, comenzando por testimonios retrospectivos de novatos 2017 sobre sus primeras semanas en la universidad. Posteriormente se profundizará en datos de participación en las iniciativas de bienvenida institucional ofrecidas, así como la evaluación de estas por parte de los estudiantes.

TENSIONES Y VIVENCIAS DE LAS PRIMERAS SEMANAS

Las primeras semanas fueron recordadas como un periodo intenso, motivador y desafiante por los estudiantes, describiendo tensiones similares a las reportadas en estudios previos, tanto en el plano social como académico (Gallardo et al., 2014; v.g.).

En el plano social, los novatos reportaron como tarea propia de los primeros días establecer relaciones con sus compañeros, lo cual resultó especialmente relevante en quienes llegaban sin redes a la institución. Por el contrario, quienes declararon llegar con conocidos -en la carrera o universidad- recordaban baja preocupación -no desinterés- por establecer contacto con sus nuevos compañeros, ya que contaban con redes a las cuales acudir para tener compañía, pasar el tiempo o superar dificultades:

"Siempre tuve claro que había entrado solo, sin nadie más de mi colegio y bueno, todas las actividades que habían iba a tener que aprovecharlas para conocer un poco de gente, para al final, cuando empezaran las clases, no seguir en la misma de no cachar a nadie".

Algunos estudiantes describieron mayor tensión en el proceso de formar contactos en la universidad, por no identificarse con el nivel económico de grupos específicos de pares, asociados a un nivel socioeconómico alto, mayoritarios en sus carreras:

"[fue difícil] acostumbrarme a las dinámicas que tienen los estudiantes dentro de la universidad, en todos los sentidos, en cómo hablan, los dineros con los que se manejan".

En términos académicos, los novatos identificaron dos grandes desafíos: (1) ajustarse al nuevo ritmo de trabajo universitario -desafío compartido por la mayoría- y (2) hacerse cargo de brechas académicas, déficits ligados por algunos novatos a su formación escolar previa-aspecto imaginado previamente como posibilidad, pero constatado concretamente al compararse con sus compañeros las primeras semanas-.

"La carga académica es muy intensa, tienes que hacer un cambio radical de cómo estudiabas en el colegio y cómo era tu vida en el colegio. Ahora sí o sí te tienes que organizar, sí o sí tienes que estudiar de otra forma y también te tienes que mentalizar que hay que priorizar mucho más el estudio".

"Mi mayor desafío fue cuadrarme con las clases. Hay materia acá que uno no ve en el colegio y otros sí, entonces como que uno se siente un poquito frustrado porque el otro sabe "eso" y yo no".

Por otro lado, tal como se constató previamente respecto a la transición a la universidad de estudiantes migrantes desde fuera de Santiago (Gallardo, Goñi & Sanhueza, 2013), se identificó que la presencia de tensiones en el ingreso a la universidad agregó presión a la experiencia de novatos de regiones, enfrentados a la "triple ruptura" que supone dejar el hogar, cambiar el lugar de estudios y la ciudad de residencia para adaptarse a un contexto totalmente nuevo.

ACTIVIDADES DE BIENVENIDA PARA LOS ESTUDIANTES DE LA UC

Durante su transición, los estudiantes participaron de distintas iniciativas, gestionadas desde el nivel central o bien desde sus carreras. Quienes respondieron la encuesta reportaron haber participado mayoritariamente en ceremonias de bienvenida con autoridades (77,6%), Feria Novata (75,1%), instancias recreativas a cargo de CCEE (67,1%), inducción a cargo de tutores (66,2%) y la Semana Novata FEUC (57,8%). Solo un 2,13% de los estudiantes declaró no haber participado en ninguna actividad de bienvenida.

De manera transversal entre los entrevistados, pese a la diversidad de experiencias y de las características de sus carreras, todos valoraron que la universidad ofreciera recepción y acogida, facilitando su proceso de ajuste. En la encuesta, un 68% de los estudiantes indicó que participar en las actividades de bienvenida fue importante o muy importante para su proceso de transición. Destacaron en especial la multiplicidad y diversidad de actividades dispuestas para recibirlos. Estas actividades les habrían ayudado a conocer a sus compañeros, entender el funcionamiento de su carrera y de la universidad.

"Yo creo que mucha gente, si no fuera por estas actividades de bienvenida, no sabrían tanto de la universidad o cómo conocer gente".

"A mí igual como que me sorprendió que hubiera como tantas [actividades]. Hay muchas cositas chiquititas que ayudan a que uno se incluya".

Así, para los estudiantes, la universidad dispondría de diversas iniciativas que acompañarían su ajuste a la universidad, tanto en ámbitos académicos como sociales. Ejemplo de esto fueron las actividades de nivelación en verano (tras las matrículas), que si bien fue identificado como un espacio para acompañar el ajuste académico, permitió conformar primeras amistades.

Los estudiantes destacaron especialmente el desarrollo de actividades recreativas, a nivel universitario y de carrera. Ellas les permitieron continuar conociendo compañeros dentro y fuera de sus carreras.

"La semana que hizo la FEUC fue fundamental (...) nos dio el espacio para conocer gente fuera de la sala de clases (...) como para conocer verdaderamente a otra persona, para poder hacer las relaciones que en mi caso, son las que tengo hasta hoy en día".

La gestión institucional de espacios recreativos de encuentro fue especialmente valorada por estudiantes de carreras de matrícula numerosa. Sin embargo, algunos estudiantes mencionaron no haber podido participar de estas instancias por falta de tiempo, asociado a responsabilidades académicas y demanda de sus carreras. En esta línea, los participantes valoraron que algunas unidades académicas hayan resguardado tiempos y lugares a instancias de bienvenida, velando porque las primeras semanas fuesen más flexibles en términos de exigencias académicas.

En las entrevistas, los novatos diferenciaron actividades identificadas como "institucionales" de aquellas en las que participaban activamente miembros de sus carreras (funcionarios, profesores y compañeros de otras generaciones). Estas últimas fueron muy valoradas, porque permitieron conocer y participar de elementos propios de la cultura académica -tanto a nivel social como académico-. Ejemplos de esto fueron instancias "menos formales", gestionadas por el CCEE y pares de otras generaciones, donde pudieron establecer redes de amistad y soporte intra e intergeneracionales:

"No es solamente amistad [...], de repente te ven angustiado porque tení un ensayo y se acercan y te dicen '¿querí ensayar? Hazlo y yo te corrijo' y te ofrecen ayuda, dan consejos sobre lo que esperan los profesores (...) [Los compañeros de años mayores transmiten] todo el conocimiento que ya tienen a nosotros, nos

ayudan a que nuestro primer año sea más fácil, a que lo pasemos bien [...] los más grandes al tiro como que te acogen. Y esto es por la bienvenida y por todas las instancias que nos hicieron relacionarnos".

Respecto de instancias formales desarrolladas a nivel de carrera, los estudiantes valoraron charlas prácticas de introducción a la carrera, testimonios de ex-alumnos y actividades de nivelación y tutoría académicas.

Por otro lado, los entrevistados valoraron explícitamente la conformación de grupos estables de compañeros de generación con el fin de promover integración (grupos de tutorías). Estos habrían sido espacios clave para conocer la universidad y la carrera. Apreciaron especialmente el tiempo dedicado por los tutores, capaces de responder dudas e introducirlos en la carrera, y las relaciones de amistad y apoyo entre pares que promovidas en el contexto de la tutoría.

"Los tutores nos explicaron de manera más coloquial lo que significa estar en la universidad (...) más que los folletos que te entregan. [Te] inician en la vida universitaria, te dan muchos consejos, y te muestran un poco su experiencia".

"(Las tutorías) me sirvieron caleta porque como que te obliga, como que por inercia, tienes que conocer gente que tal vez está en la misma parada que uno [...], te dan las herramientas para poder conocer a la gente. Si no hubiera sido por esa instancia yo creo que me hubiera costado un poquito más desenvolverme en la universidad".

Los estudiantes también valoraron los espacios que les permitieron dar cabida a su identidad personal. Instancias como la Feria Novata, junto con permitirles conocer recursos disponibles y orientarse en la universidad, les habría permitido conocer espacios donde desarrollar sus propios intereses.

"Te da la oportunidad para saber si te vas a poder desarrollar como tú quieras dentro de la universidad, si te va a dar espacio para identificar, donde y en qué espacios puedo ser yo y buscar esa identidad [...] buscar el espacio para estar con las personas que quiero estar"

En esta línea, también valoraron la presencia de actividades de bienvenida para grupos específicos, por ejemplo, la bienvenida a novatos de región o a novatas mujeres en una carrera mayoritariamente masculina. Con ellas se habrían sentido reconocidos y valorados por la comunidad.

Sobre aspectos a mejorar, los estudiantes indicaron que es necesario perfeccionar la entrega de información al inicio del primer año –dosificando el exceso de información, priorizando aquella que permita orientarse en la cotidianidad de la universidad, desde inscripción de cursos y solicitud de libros en biblioteca hasta dónde comer y sacar fotocopias-. También sugirieron ampliar la participación de diversos actores de la comunidad universitaria en estas iniciativas, incorporando en mayor medida docentes, estudiantes de otras generaciones y ex alumnos.

En cuanto a la planificación de las actividades, los participantes sugirieron mejorar la coordinación de horarios, para evitar solapamiento entre actividades de bienvenida y demandas académicas (como clases y evaluaciones). En este sentido, en la encuesta, el 72% indicó que es necesario ofrecer tiempo exclusivo para los espacios de bienvenida. Por último, se valoró la presencia de estas actividades en las primeras semanas, sosteniendo instancias de encuentro a lo largo del semestre.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para los participantes, la transición fue un proceso desafiante, el cual se vio moderado por condiciones institucionales y aspectos individuales, dando cuenta de la condición relacional de la transición (Carlino, 2005; Gallardo & Morales, 2011; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares et al. 2006).

Las actividades de bienvenida fueron la puerta de entrada para los estudiantes. Desde ellas los novatos se insertaron en sus comunidades universitarias. Las actividades fueron significativas ya que la participación en ellas les permitió conocer y participar de la cultura de su carrera -tanto a nivel social como académico-, conocer a sus compañeros y establecer redes de amistad.

Ya sea a través de actividades masivas (Semana Novata, Feria Novata) o en instancias más personalizadas (Tutorías), los miembros de la comunidad informan a los nuevos miembros respecto de cómo funciona el sistema, cuáles son los roles que tienen sus integrantes, sus prácticas y costumbres. En ello, las actividades de bienvenida promoverían interacciones iniciales positivas, reafirmando a los nuevos estudiantes, estableciendo redes que permiten reposicionarse y reconfigurar su estatus dentro de la red social de la nueva comunidad (Strayhorn, 2016; Zittoun, 2008). Lo que estos estudiantes destacan y relevan respecto a estas iniciativas tiene que ver con la necesidad de ser parte, de procesar el cambio en un marco de pertenencia. Esto implica sentirse valorado, aceptado y desafiado, y percibir que se tienen las herramientas para participar del proceso de aprendizaje (Strayhorn, 2016; Tinto, 2015). En esta línea, construye sentido de pertenencia.

A la luz de los testimonios recopilados, las actividades de bienvenida UC ofrecieron a los estudiantes espacios protegidos temporales, contextos suficientemente estables y flexibles para ajustarse a los cambios que se producen en la transición (Zittoun, et al., 2003; Zittoun, 2008). Considerando esto, gestionar institucionalmente instancias de acogida generaría condiciones que favorecen el bienestar de todos los estudiantes. Estas prácticas tienen el potencial de disminuir las brechas en la inmersión de los estudiantes en la cultura académica, ofreciendo recursos simbólicos para sostener la transición cuando se percibe distancia con el ambiente de llegada (Carlino, 2005; Habel & Whitman, 2016; Zittoun, 2008). Los estudiantes del estudio valoraron instancias que ofrecieron apoyo a los distintos procesos imbricados en la transición -abordando aspectos identitarios, de aprendizaje y de construcción de sentido- (Zittoun, et al., 2003).

Los relatos de los estudiantes permiten observar que estas iniciativas constituyen andamiajes que aportan al desarrollo de sentido de pertenencia y por ende, al involucramiento con la nueva actividad de aprendizaje que enfrentan (Bourgeois, 2008; Tinto, 2015). En estudios anteriores, jóvenes enfrentados a la misma tarea manifestaban sentirse solos durante su inserción (Gallardo, Lafferte y Montenegro, 2011). Hoy el panorama referido por los novatos parece avanzar al respecto. La universidad está generando políticas y prácticas que apoyan el proceso de transición y favorecen la persistencia al promover el contacto positivo entre diversos y ofrecer condiciones para la construcción de sentido de pertenencia.

Más allá de lo avanzado, aún queda camino por recorrer. Avanzar hacia la inclusión es un proceso permanente (Echeita & Ainscow, 2011). Los resultados presentados reafirman la necesidad de continuar transformando creencias, procesos y prácticas con tal de construir sentidos comunes compartidos respecto a la preocupación por favorecer la transición y persistencia estudiantil, en el marco del desafío institucional por la inclusión.

Instancias como las actividades de bienvenida apuntan en esta línea, por lo cual valorar su influencia en la experiencia estudiantil resulta necesario, especialmente por su capacidad de ofrecer espacios protegidos que permiten resguardar y reconocer identidades individuales en el nuevo contexto (Gale & Parker, 2014; Habel & Whitman, 2016; Strayhorn, 2016; Tinto, 2015). Desde los resultados, se sostiene además que la influencia de iniciativas de bienvenida dependería de acciones, prácticas y discursos sostenidos respecto a ello por la institución y -especialmente- por las comunidades académicas en cada carrera.

Resulta importante considerar limitaciones de este estudio. No es posible hacer afirmaciones de contraste entre unidades académicas, desde el material de las entrevistas. A futuro, sería necesario contac-

tar a estudiantes de más carreras, constatando que cada una genera iniciativas y énfasis diferentes en la bienvenida. Además, respecto a la encuesta, la tasa de respuesta del 25% implica un sesgo de autoselección que es necesario tomar en consideración aquí y en el diseño de futuras investigaciones.

Es necesario continuar indagando en elementos específicos de las comunidades académicas, que

orientarían sobre diversas necesidades manifestadas en los procesos de transición. En esta línea, resulta relevante profundizar en los roles que han asumido algunas carreras en procesos de bienvenida y levantar las mejores prácticas disponibles. Así, aún es necesario explorar como se integran las iniciativas de bienvenida con el currículum del primer semestre, y cómo estas pueden afectar lo que ocurre en sala de clases.

REFERENCIAS

Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Recuperada de http://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a01.htm

Blanco, R. (2006). Inclusión en la Educación Superior. En P. Díaz-Romero (Ed.). *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior* (pp. 37-40). Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbalan (Eds.). *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós.

Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Sage.

Briones, J. (2016). Inclusión: construyendo una Universidad sin barreras. En Miranda, R. (Ed.). *Aprendizajes del Programa de acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia*. Santiago de Chile: MINEDUC/USACH (pp. 101-114).

Bruner, J.S. (1990). Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1996). The culture of education. Cambridge MA/London: Harvard.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: FCE.

- Casanova, D. (2015). Entre el Pago y el Mérito. Admisión Estudiantil e Inclusión Social en las Universidades Chilenas. (Tesis doctoral, Universiteit Leiden). Recuperada de https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/36402
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2016). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, (32)1, 1-21. doi: 10.1007/s10212-016-0298-5
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Recuperada de https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330
- Faúndez, R., Labarca, J., Cornejo, M., Villarroel, M. & Gil, F. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo*, *54*(1). doi: 10.7764/PEL.54.1.2017.2
- Gale, T. & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753. doi: 10.1080/03075079.2012.721351
- Gallardo, G. y Morales, Y. (2011). Una universidad para el aprendizaje de todos. Orientaciones para una docencia inclusiva en primeros años. Santiago, Chile: PUC.
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D. y Vergara, M. (2014). Experiencia de la 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). doi: 10.7764/ PEL.51.2.2014.10.
- Gallardo, G., Vergara, M. y Pérez, M. (2017). "Hubo que ponerle mucho empeño" Transición a la Universidad de estudiantes beneficiarios de la Beca De Nivelación Académica (BNA) en una universidad Selectiva de la RM. Trabajo presentado en el Cuarto Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago, Chile.
- Gallardo, G., Pérez, M. y Vergara, M. (2016). *Trayectorias Académicas de estudiantes beneficiarios de la Beca De Nivelación Académica (BNA) en la Pontificia Universidad Católica De Chile*. (Informe de resultados). Santiago de Chile: Observatorio de Juventud Universitaria UC.
- Gallardo, G., Espinosa, C., Vergara, M., Sanhueza, M. & Cruz, S. (2016). Apoyo institucional para la inclusión educativa universitaria: actividades deportivas de integración. En PAIEP (Comp.) *Primer Congreso de Inclusión en la Educación Superior: Acciones afirmativas para iqualar oportunidades*. Santiago de Chile: PAIEP USACH.
- Gallardo, G., Goñi, F. & Sanhueza, M. (2013). ¿Cómo me recibió la universidad? Experiencia de integración a la educación superior de estudiantes migrantes en la UC provenientes desde regiones distantes a la región metropolitana. Trabajo presentado en las XIII Jornadas Internacionales de Psicología Educacional, Universidad de La Serena, La Serena, Chile.

- Gallardo, G. & Sebastián, C. (2016). Exclusión e Involucramiento con el Aprendizaje: una Propuesta de Comprensión desde los Enfoques Histórico-Culturales. En P. Freire, R. Moretti & F. Burrows (Eds.). *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Gutiérrez, A. (2010). A modo de introducción. Los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. Introducción. En Bourdieu, P. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Habel, C. & Whitman, K (2016). Opening spaces of academic culture: Doors of perception, heaven and hell. *Higher Education Research and Development*, 35(1), 71-83. doi: 10.1080/07294360.2015.1133570
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. & McCune, V. (2014) 'It all just clicked': a longitudinal perspective on transitions within university. *Studies in Higher Education*, 41(3) doi: 10.1080/03075079.2014.942271
- Landinelli, J. (2008). Escenarios de Diversificación, Diferenciación y Segmentación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Gazzola, A.L. & Didriksson, A. (Eds.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Leyton, D. (2015). La transición de la escuela a la educación superior en estudiantes provenientes de contextos vulnerados. *Cuadernos de Educación*, *64*, 1-6. Recuperado de http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/6792
- Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): Resultados de una investigación. *Calidad en la educación*, 37(2), 61–97. Recuperado de http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt969.pdf
- OCDE (2009). La Educación Superior en Chile. Santiago de Chile: éditions OCDE
- Ortiz, I. (2016). Contacto entre estudiantes de distinto origen social en un escenario escolar inclusivo. En P. Freire, R. Moretti & F. Burrows (Eds.). *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students. Volume 2: A Third Decade of Research.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 173- 195. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie50a09.pdf
- Reay, D. (2015) Habitus and the psychosocial: Bourdieu with feelings. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 9-23. doi: 10.1080/0305764X.2014.990420

- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009). 'Fitting in' or 'standing out': working class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, iFirst Article, 1-18. doi: 10.1080/01411920902878925
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, pp. 391-414.
- Ruffinelli, A. & Guerrero, A. (2009). Círculo de Segmentación del Sistema Educativo Chileno: Destino Laboral de Egresados de Pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la educación*, 31, 20-44. Recuperado de www.cned.cl/file/1262/download?token=RMC8nFWC
- Santelices, M. V., Secundarios, I., Horn, C., & Catalán, X. (2015). *Consideraciones de Equidad en la Admisión Universitaria a través del ranking de educación media: Teorías de Acción, Implementación y Resultados*. (Informe final). Recuperado de http://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/08/Informe-final_revisado_Junio.pdf
- Sebastián, C., Gallardo, G. y Calderón, M. (2016). Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 4-12. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5795130
- Soares, A., Almeida, L., Diniz, A. & Guisande, M.A. (2006). Construcción y validación de un Modelo Multidimensional de Ajuste de los jóvenes al Contexto Universitario. *Psicothema*, *Universidad de Oviedo*, 18(2), 249-255. Recuperado de www.psicothema.com/pdf/3206.pdf
- Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P., & Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 51(2), 152-164. Recuperado de pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/669/1315
- Strayhorn, T. (2016). Student Development Theory in Higher Education: A Social Psychological Approach. New York: Routledge
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En Feijoó, C. & Poggi, M. (Coords.). *Educación y políticas sociales*. *Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tinto, V. (2015). Through the eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, o(o), 1-16. doi: 10.1177/1521025115621917
- UC (2015). Plan de Desarrollo 2015-2020. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción.* Informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: Unesco.

- UNESCO (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: Unesco.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: race, social fit, and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 92(1), 82-96. doi: 10.1037/0022-3514.92.1.82
- Zanetta, R. & Mayer, C. (27 de Enero de 2017). *Cerca de 500 alumnos ingresaron por las vías de admisión inclusiva de la UC*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperada de http://www.uc.cl/es/la-universidad/noticias/27284-cerca-de-500-alumnos-ingresaron-por-la-via-de-admision-inclusiva-de-la-uc
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: the role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181. doi: 10.1007/BF03172743.
- Zittoun, T., Valsiner, J., Gonçalves, M. M., Salgado, J., Vedeler, D., & Ferring, D. (2013). *Human development in the life course: Melodies of living*. Cambridge University Press.
- Zittoun,T. (2009) Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection. En Valsiner, J., Molenaar, P., Lyra, M., Chaudhary, N. (Eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*. New York: Springer.
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G., & Psaltis, C. (2003). The use of symbolic resources in developmental transitions. *Culture & Psychology*, 9(4), 415-448. doi: 10.1177/1354067X0394006

LA VALIDEZ PREDICTIVA DEL RANKING DE NOTAS. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS DOS PRIMEROS AÑOS DE UNIVERSIDAD

1 Dirección de Postgrado y Postítulo de la Universidad de Valparaíso, 2 Centro	de Medición MIDE UC.

RESUMEN

El 2013 se incorporó el ranking de notas como factor adicional al proceso de selección de las universidades del Consejo de Rectores. Diversos estudios han evaluado su impacto en la composición de los estudiantes seleccionados y su capacidad predictiva del rendimiento académico en la universidad, utilizándose principalmente simulaciones con datos anteriores a su aplicación. La presente investigación analiza la capacidad predictiva del ranking de notas con respecto al rendimiento académico de los estudiantes durante sus dos primeros años en pregrado, comparando los resultados con los demás factores de selección y evaluando posibles diferencias según sexo. La muestra estuvo compuesta por la cohorte de ingreso 2013 de las universidades de Santiago y Pontificia Universidad Católica, contando con la información de 7.221 estudiantes. Los resultados indican que el ranking de notas presenta una capacidad predictiva similar a la NEM, la cual aumenta al avanzar en la trayectoria formativa del estudiante, sin evidenciar diferencias significativas según el sexo del estudiante. La PSU de matemáticas presentó una disminución de su predictividad al avanzar los semestres académicos, mientras que la PSU de lenguaje se mantuvo relativamente estable.

PALABRAS CLAVES

Ranking de notas, educación superior, validez predictiva, rendimiento.

••••••

Nadia Segovia Ormazábal¹ y Jorge Manzi Astudillo².

CONTACTO: NADIA SEGOVIA ORMAZÁBAL

Blanco 951 2° piso, Valparaíso, Región de Valparaíso, Chile.

Correo electrónico: nadia.segovia@uv.cl

Estudio realizado en el marco del Trabajo de Grado presentado a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Medi-

ción y Evaluación de Programas Educacionales

Desde el año 2013 se integra el ranking de notas como un elemento adicional en el proceso de admisión a las universidades del Consejo de Rectores de las universidades chilenas (CRUCH), que hasta ese momento consideraba los resultados obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y las Notas de Enseñanza Media (NEM) como factores para realizar la selección de los estudiantes a ingresar en el sistema de educación superior.

Dicha iniciativa considera la trayectoria escolar de los estudiantes, contextualizando su rendimiento a sus respectivos establecimientos educacionales, beneficiando así a los estudiantes con mejores promedios de notas al compararlos con las tres generaciones precedentes de sus respectivos colegios (Gil, 2013).

Su incorporación en el proceso de selección de los estudiantes tiene un doble propósito. Por una parte mejorar la equidad en el acceso al sistema universitario, aumentando el ingreso de jóvenes talentosos y meritorios provenientes de contextos desaventajados, asegurando así la inclusión socioeconómica en la educación superior chilena. Y por otra, ayudar a seleccionar a los mejores estudiantes para la educación universitaria, al considerar el ranking como un predictor del desempeño académico en la universidad, asegurando la excelencia académica mediante la incorporación de alumnos con mejor desempeño en secundaria y la retención de estudiantes (Santelices, 2015).

La incorporación del ranking en el proceso de selección de las universidades chilenas ha sido una medida controversial que se encuentra en revisión y adecuación, donde cabe preguntarse cuál ha sido su impacto, si predice el éxito académico una vez que el estudiante ingresa a la educación superior y si asegura un sistema universitario inclusivo y equitativo, premisas que han justificado su implementación.

Con el fin de esclarecer estas interrogantes se han realizado algunos estudios que simulan el impacto sobre la calidad y equidad del sistema de selección universitario chileno, considerando la incorporación del ranking de notas a la batería de selección.

Uno de estos estudios es el realizado con datos de la Pontificia Universidad Católica de Chile, destacando entre sus resultados que aquellos alumnos que pertenecían al grupo de mejor rendimiento de sus colegios tienden a tener mayor probabilidad de éxito en la educación superior, ya que los estudiantes Top 10% de todos los establecimientos de enseñanza media tienen mejores notas en la universidad que los no Top 10%, siendo estas diferencias muy altas (Gil, Paredes y Sánchez, 2013).

Otro estudio fue el realizado por Larroucau, Ríos y Mizala (2013) con los datos del proceso de selección 2013, donde se realizan diversas simulaciones con el fin de evaluar el impacto de distintas formas de calcular el ranking en la composición de los estudiantes seleccionados. En términos globales se constata que el uso del ranking de notas genera un impacto positivo en la selección de estudiantes a las universidades beneficiando a los alumnos de mejor desempeño escolar, de menor nivel socioeconómico, a las mujeres, a establecimientos municipales, particulares subvencionados y establecimientos más vulnerables.

Estos estudios sobre el impacto de la incorporación del ranking han utilizado principalmente simulaciones con datos de años anteriores a su implementación, quedando pendiente la evaluación con datos posterior a la inclusión del ranking.

De este modo, el presente estudio busca analizar la incorporación del ranking utilizando los datos obtenidos después de su inclusión, respondiendo a las preguntas ¿cuál es la capacidad predictiva del ranking de notas en el desempeño universitario de los estudiantes? y ¿es dicha capacidad equivalente entre distintos grupos?

ANTECEDENTES

SISTEMA ÚNICO DE ADMISIÓN

El CRUCH en mayo de 2013 aprobó la creación del Sistema Único de Admisión (SUA), el cual busca materializar una selección eficiente y equitativa de los postulantes a las universidades, mediante instrumentos o factores de selección como son la PSU, la NEM y la incorporación del ranking de notas. El objetivo de este proceso es elegir a quienes demuestren mejores desempeños en los factores de selección, en el entendido de que estos estudiantes son quienes tienen mayor probabilidad de éxito en la Educación Superior (DEMRE, 2016)

La Prueba de Selección Universitaria (PSU) se instaura como el principal instrumento de selección a partir del proceso de admisión 2004. Es una batería de instrumentos estandarizados que se construye en base al Marco Curricular de Enseñanza Media, considerando los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios definidos por el Ministerio de Educación.

Los beneficios de utilizar la PSU, es que permite evaluar en forma masiva y en condiciones similares y comparables el desempeño de los postulantes. Sin embargo, muestra el desempeño de un momento del tiempo, lo que afecta la generalizabilidad y validez de la información, siendo además ejercitables y sus resultados están correlacionados con las características del hogar y las oportunidades a las que ha tenido acceso, lo que lleva a que existan importantes brechas en los resultados por el nivel socioeconómico (Santelices, Galleguillos y Catalán, 2015).

En cambio, el promedio de notas obtenido por el estudiante en la enseñanza media es un indicador del rendimiento académico durante un período mayor de tiempo, por lo que tiene una significativa validez al relacionarse explícitamente con la variable que se desea predecir, es decir, el desempeño en la universidad. Sin embargo, los criterios de evaluación y calificación, así como los énfasis curriculares, pueden variar de un

colegio a otro, por lo que estos indicadores son poco comparables entre establecimientos educacionales (Santelices, Galleguillos y Catalán, 2015).

La existencia de brechas en el puntaje de las pruebas estandarizadas asociadas al nivel socioeconómico originan una disminución de la diversidad de estudiantes, lo que afecta la experiencia educacional. Es así como en Chile se ha adoptado la consideración del ranking de notas de educación media en la admisión universitaria (Santelices, Galleguillos y Catalán, 2015).

RANKING DE NOTAS

El ranking de notas es una medida de la posición relativa que ocupa el estudiante en su trayecto por la enseñanza media. Por tanto, la inclusión de este factor en el proceso de selección universitaria busca reconocer el esfuerzo de los alumnos durante sus estudios secundarios, independiente del tipo de establecimiento y de su situación socioeconómica (Larroucau, Ríos y Mizala, 2013).

Para la primera aplicación de este nuevo factor de selección universitaria, se adoptó la decisión de aplicarlo con una ponderación del 10% en todos los programas (Larroucau, Ríos y Mizala, 2013). Posteriormente, se acordó liberar su ponderación, la cual depende de cada institución, con la restricción de que junto con la NEM no deben superar el 50%. Asimismo, a partir del proceso de admisión 2016, el cálculo del puntaje ranking de notas contempla todos los establecimientos en los cuales el estudiante realizó la enseñanza media y no sólo del cual egresó en cuarto medio (Demre, 2015).

Tales esfuerzos buscan tener un sistema de admisión más equitativo, sin discriminar arbitrariamente por género o condición socioeconómica, con el fin de contar con un adecuado sistema de admisión, el cual permita elegir entre los postulantes a los mejores estudiantes, los que tendrán éxito académico en sus estudios en la universidad (Grau, 2015). En este contexto, los estudios sobre validez

predictiva resultan claves para respaldar el uso de estas pruebas (Manzi, et al 2008).

VALIDEZ PREDICTIVA

El concepto de validez ha evolucionado en el último tiempo, pasando de la conceptualización de la existencia de "tipos" de validez, como la validez de contenido, de criterio y de constructo, a un concepto unitario, entendido como el grado en que la evidencia empírica y los fundamentos teóricos apoyan la interpretación de los resultados de la prueba u otros modos de evaluación (Shepard, 1993) para lo cual fue elaborada. Esta visión promueve la acumulación de distintos tipos de evidencias acerca de la validez, ya que no se valida un test o indicador, sino que su interpretación y usos.

Dado que la razón principal para el uso de las pruebas estandarizadas en los procesos de admisión a la universidad es predecir el éxito de los estudiantes en la universidad (Geiser & Studley, 2003), los estudios sobre validez predictiva son esenciales para respaldar el uso de estas pruebas (Manzi, et al 2008).

VALIDEZ Y PREDICCIÓN DIFERENCIAL

Debido a que el uso de baterías para los procesos de selección responde a la idea de que el ordenamiento de los postulantes según sus puntajes obtenidos coincide con el ordenamiento posterior que tendrían respecto de su potencial desempeño universitario, es que resulta necesario que se cumpla la condición de que la capacidad predictiva de las pruebas sea invariante respecto de las características sociodemográficas de los examinados (Bravo, et al 2010).

Para evaluar el cumplimiento de dicho supuesto, es que se han desarrollado diversos procedimientos que estudian los riesgos de sesgo asociados a las características sociodemográficas de los examinados. Dentro de tales técnicas, se encuentran la validez diferencial y predicción diferencial, donde la primera se basa en comparar la magnitud de la relación en-

tre el resultado de la prueba de selección y el rendimiento en la universidad, para diferentes grupos. Si se constatan diferencias en el coeficiente de correlación para diferentes subgrupos se habla de validez diferencial. La segunda consiste en analizar si la relación entre los factores de selección y el rendimiento académico puede describirse a través de un modelo de regresión único para todos los subgrupos examinados. Si se encuentra que los residuos de la ecuación son desiguales entre grupos, entonces se produce una subestimación o sobreestimación del rendimiento académico de alguno de éstos, es decir, los estudiantes de dicho grupo tienden a tener un desempeño que es mejor o peor al que el modelo de regresión común predice (Bravo, et al 2010). Por tanto, la predicción diferencial se considera evidencia de sesgo de medición.

En un estudio realizado en Chile para evaluar posibles sesgos en la capacidad predictiva de los factores de selección obligatorios a las universidades del CRUCH, PSU de matemáticas, PSU de lenguaje y NEM, se encontró con respecto a la validez diferencial que no se evidencian diferencias importantes en las comparaciones por género y dependencia para ninguno de los factores, presentando sólo algunas diferencias la NEM. En relación a la predicción diferencial, los resultados indican una leve sobrepredicción del rendimiento de estudiantes de establecimientos municipales además de una subpredicción del rendimiento de las mujeres (Bravo, et al 2010).

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar la capacidad predictiva del ranking de notas de enseñanza media con respecto al desempeño académico de los dos primeros años de los estudiantes que ingresaron a la Universidad de Santiago y Pontificia Universidad Católica de Chile, en la primera cohorte que utilizó este factor de selección.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Evaluar la validez predictiva del ranking de notas en el rendimiento académicos de los estudiantes durante los dos primeros años de estudio, comparando los resultados con los demás factores de selección obligatorios (PSU de lenguaje, PSU de matemáticas y NEM)
- Evaluar la presencia de sesgos en la capacidad predictiva del ranking considerando el sexo de los estudiantes, comparando los resultados con los demás factores de selección obligatorios (PSU de lenguaje, PSU de matemáticas y NEM)

METODOLOGÍA

MUESTRA

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población a estudiar corresponde a las instituciones de educación superior que utilizan en su proceso de selección el Sistema Único de Admisión que contempla el ranking de notas, es decir 33 Universidades. La muestra considera 2 instituciones: la Universidad de Santiago (USACH) y la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), en la cohorte de ingreso del 2013, ya que en dicho proceso se mantuvo fija la ponderación del ranking, la cual corresponde al 10%.

Se incluyó a tales universidades ya que son selectivas, complejas y emblemáticas dentro del Consejo de Rectores, representando situaciones distintas en factores de interés, por ejemplo la USACH es estatal mientras que la PUC es privada. Asimismo, presentan comportamientos disimiles en cuanto a la validez predictiva de la NEM, tal como muestra el estudio realizado por Manzi, et al (2008), donde la Universidad de Santiago presenta la correlación más baja con el desempeño universitario al primer año (correlaciones cercanas a o), mientras que la Pontificia Universidad Católica de Chile está en el grupo de más alta relación (cercanas a o.3).

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

En el estudio se analizó la información de 7.221 estudiantes que ingresaron a las dos instituciones el año 2013 (ver tabla N° 1) vía Sistema Único de Admisión, existiendo más estudiantes en la PUC, con un 57% de la muestra, que en la USACH.

En relación a la distribución según sexo, como se observa en la Tabla 1, existe un número levemente mayor de estudiantes de sexo masculino (50,4%) que femenino (49,6%), donde en la Universidad de Santiago la mayoría son de sexo masculino (56%), a diferencia de la PUC que presenta más estudiantes de sexo femenino (54%).

Tabla 1Distribución de la muestra según sexo

	Femenino	Masculino	Total
USACH	1.390	1.739	3.129
PUC	2.190	1.904	4.094
Total	3.580	3.641	7.221

ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de la información, se utilizó la carrera del estudiante como unidad de análisis básica en todos los procedimientos efectuados, ya que es el único nivel donde se puede asumir que los estudiantes enfrentan una experiencia educacional semejante, en términos del plan de estudios, profesores, infraestructura, entre otros (Manzi, et al 2008).

Asimismo, se consideró en los análisis las carreras que presentaban más de 20 estudiantes para cada variable evaluada, de manera de evitar estimaciones poco precisas. Con este criterio, de las 62 carreras que presenta la Universidad de Santiago se trabajó con 56, y de las 47 de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 41 cumplían con el requisito.

Para evaluar la validez predictiva, en primer lugar se determinó a través de correlaciones (correlación Producto-Momento de Pearson) la relación entre las variables predictoras (ranking de notas, PSU y NEM) y las variables criterio (rendimiento académico por semestre y al segundo año) en general y diferenciando según sexo (validez diferencial).

Para obtener los resultados por nivel agregado (universidad), se promediaron las correlaciones simples por carrera, utilizando el método de Hedges-Olkin, el cual consiste en transformar a puntuaciones Z las correlaciones obtenidas, lo que posteriormente se pondera en función del tamaño de cada unidad de análisis y se promedia, para luego reconvertirlo en un índice de correlación mediante la transformación inversa tangente hiperbólica (*r* = tahn (Z)).

Para analizar la predicción diferencial, se ajustó una regresión lineal común para todos los estudiantes de una misma carrera, considerando una ecuación para cada predictor en forma separada. Luego, se comparó el promedio de los residuos de estas regresiones, es decir la diferencia entre las notas obtenidas y las predichas por el modelo, diferenciando según sexo.

De modo de facilitar la comprensión de los resultados obtenidos, se estandarizaron los promedios de notas de los estudiantes con una media de o y una desviación estándar de 1, de modo que los residuos obtenidos se encuentren en esta escala, por tanto si alguno de los subgrupos presenta resultados distinto a o, el instrumento presenta predicción diferencial (Bravo, et al 2010).

RESULTADOS

CARACTERIZACIÓN DE LOS FACTORES DE SELECCIÓN

En general, se observa en la Tabla 3 que de los factores de selección, el ranking de notas es el que presenta mayores puntajes, situación esperable en la comparación con las NEM, debido a que su fórmula de cálculo produce mejores puntuaciones que las asignadas por medio de la NEM.

Al evaluar por institución, se aprecia que las mujeres presentan mejores puntajes en el ranking y NEM, en tanto los hombres en la PSU de matemáticas. Las puntuaciones son relativamente similares en la PSU de lenguaje.

Tabla 3Descriptivos de los factores de selección por institución y género

	Sexo	Ranl	king	NE	М	PSI lengu		PS mater	
		Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.
USACH	F	706	89	659	65	611	63	602	58
	М	668	93	628	67	609	65	639	61
PUC	F	738	77	700	59	680	63	667	63
	М	723	84	690	66	683	65	715	76

VALIDEZ PREDICTIVA

Para evaluar la relación entre las variables predictoras y el rendimiento académico de los estudiantes, se calcularon correlaciones de Pearson considerando dos situaciones, la primera en relación con el promedio acumulado al segundo año y la segunda con cada semestre de manera separada.

VALIDEZ PREDICTIVA AL SEGUNDO AÑO

Las correlaciones promedio entre los factores de selección y el promedio de notas acumulado al segundo año por universidad (ver Tabla 4), muestran que la Pontificia Universidad Católica de Chile presenta co-

rrelaciones más altas que la Universidad de Santiago en todos los factores.

En la Universidad de Santiago se constató que la correlación más alta se da con la PSU de matemáticas, con un valor de 0.16, mientras que la relación más baja es con el ranking de notas, el cual es cercano a o. En cambio, en la PUC se presentan correlaciones más altas con las NEM (correlación de 0.35) y ranking (0.33), mientras que la relación menor es con la PSU de lenguaje (0.17).

De este modo, se observan diferencias en la capacidad predictiva del ranking de notas según la institución, siendo al segundo año casi nula en la Universidad de Santiago y claramente más altas en la PUC.

Tabla 4Correlación promedio por institución entre el rendimiento académico al 2° año y los factores de selección

	Ranking	NEM	PSU lenguaje	PSU matemáticas
USACH	0,06	0,12	0,07	0,16
PUC	0.33	0.35	0.17	0.20

VALIDEZ PREDICTIVA POR SEMESTRE ACADÉMICO

Al evaluar la relación entre los factores de selección y el rendimiento académico diferenciado por semestre, se observa una trayectoria donde en términos generales el ranking y la NEM van aumentando su capacidad predictiva, en cambio en la PSU de matemáticas va disminuyendo al transcurrir los períodos académicos y la PSU de lenguaje se mantiene relativamente estable.

Así, en la Universidad de Santiago (Figura 1a) en el primer semestre el ranking y la NEM presentan las correlaciones más bajas con el rendimiento académico, situación que se revierte al avanzar en la trayectoria formativa del estudiante, llegando a ser al cuarto semestre los factores de selección con mayor capacidad predictiva, con valores sobre 0.18. En cambio, la PSU de matemáticas muestra la mayor variación, presentando en

el primer semestre la relación más alta, con un valor de o.28, no obstante va decreciendo y llega a ser de sólo de o.05 al término del segundo año. La PSU de lenguaje si bien tiene la menor variación, desde el tercer semestre es la relación más baja con el rendimiento académico.

En el caso de la Pontificia Universidad Católica (Figura 1b) el ranking y la NEM también aumentan al avanzar en la trayectoria formativa del estudiante, aunque en menor proporción que la Universidad de Santiago. De igual forma, se observa una disminución notoria de la relación del rendimiento académico semestral con la PSU de matemáticas, que comienza con una correlación de 0.29 y desciende a sólo 0.09 al cuarto semestre, siendo el factor que más variación presenta. Por último, la PSU de lenguaje se mantiene relativamente estable en los cuatro semestres evaluados, con valores cercanos a 0.12.

Figura 1a.Correlación entre el rendimiento académico por semestre y los factores de selección en la Universidad de Santiago.

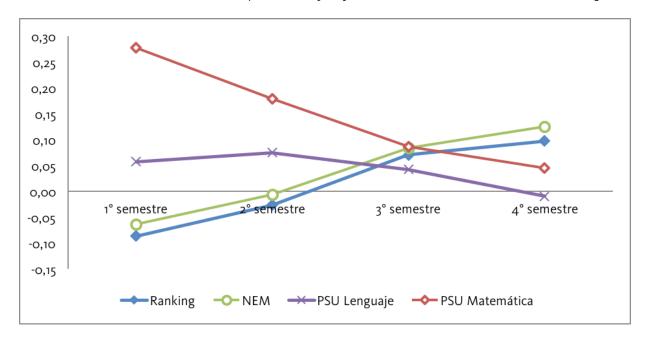
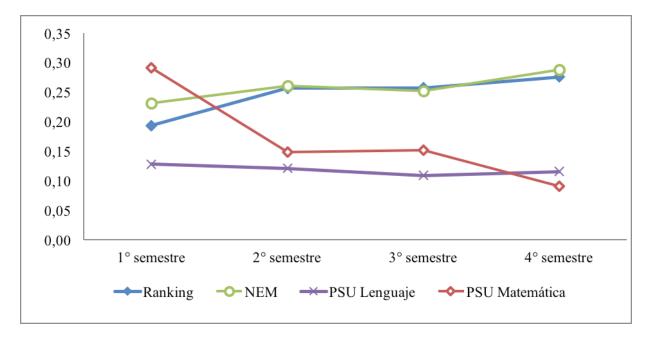


Figura 1b.

Correlación entre el rendimiento académico semestral y los factores de selección, Pontificia Universidad Católica de Chile



VALIDEZ DIFERENCIAL SEGÚN SEXO

VALIDEZ DIFERENCIAL AL SEGUNDO AÑO

En primera instancia, se observa que las correlaciones obtenidas entre los factores de selección y el rendimiento académico acumulado al segundo año son mayores en la Pontificia Universidad Católica que en la Universidad de Santiago en ambos sexos (ver Tabla 8).

En la Universidad de Santiago se observa una mayor capacidad predictiva del ranking de notas y NEM en el sexo masculino, mientras que en la PSU de lenguaje es mayor en las mujeres, siendo relativamente similar para ambos sexos la capacidad predictiva en la PSU de matemáticas. Situación diferente se aprecia en la PUC, donde la relación es similar entre hombres y mujeres para los factores de selección NEM y PSU de lenguaje, mientras que existen diferencias menores en el ranking y PSU de matemáticas, favoreciendo en el primero a hombres y en el segundo a las mujeres.

Tabla 8Correlación promedio por institución entre el rendimiento académico al 2° año y los factores de selección, según sexo del estudiante

	Sexo	Ranking	NEM	PSU lenguaje	PSU matemáticas
USACH	Mujer	-0,01	0,04	0,11	0,16
	Hombre	0,09	0,15	-0,01	0,15
PUC	Mujer	0,32	0,35	0,17	0,23
	Hombre	0,35	0,35	0,17	0,20

VALIDEZ DIFERENCIAL POR SEMESTRE ACADÉMICO

Con respecto a la relación entre los factores de selección y el rendimiento académico por semestre, en la Universidad de Santiago (Figura 2a) se observa que aumenta la capacidad predictiva del ranking y el NEM al avanzar en los semestres académicos, mientras que tal relación va disminuyendo en la PSU de lenguaje y matemáticas, diferencias que son más notorias en el sexo masculino que femenino. Tal tendencia se observa en menor proporción en la Pontificia Universidad Católica (Figura 2b) donde las diferencias por sexo y las variaciones entre semestres son menores.

Figura 2a.

Correlación entre el rendimiento académico por semestre y los factores de selección en la Universidad de Santiago, según sexo

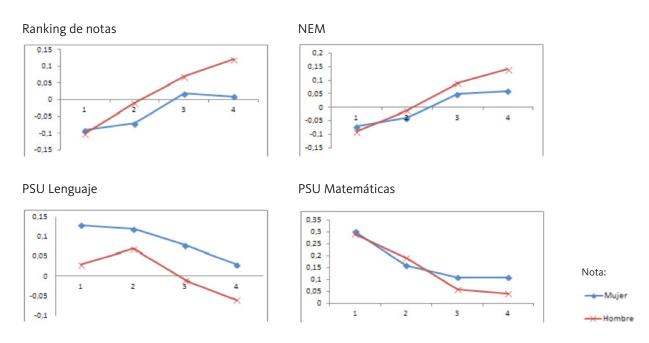
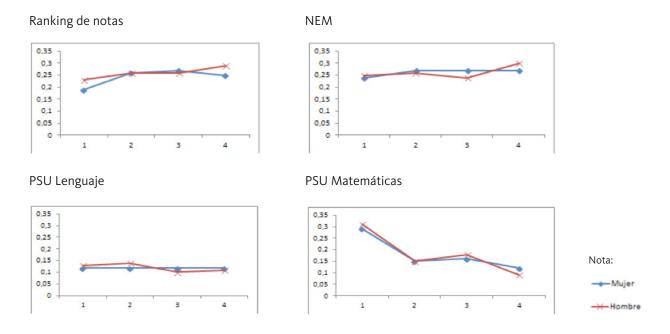


Figura 2b.Correlación entre el rendimiento académico por semestre y los factores de selección en la Pontificia Universidad Católica, según sexo



PREDICCIÓN DIFERENCIAL

Como se mencionó en la metodología, para el cálculo de la predicción diferencial se realizó para cada predictor de manera separada una regresión lineal común por carrera, estimando el promedio de los residuos estandarizados para hombres y mujeres, entre el rendimiento académico al segundo año¹ y las predichas por el modelo, resultados que se muestran en la Tabla 9.

Se observó que en la PSU de lenguaje y matemáticas existen residuos promedios negativos para los hombres y promedios positivos para las mujeres. Por tanto, para estos factores existe un sesgo predictivo a favor de los estudiantes hombres, lo que se presenta

en mayor medida en la PUC, con magnitudes que llegan a 0.17 en la PSU de matemáticas, mientras que en la USACH no superan las 0.12 desviaciones estándar.

Con respecto al ranking y la NEM, se aprecian diferencias en la relación según institución. En la Universidad de Santiago, se presentan valores negativos en los hombres y promedios positivos en las mujeres, en cambio, en la Pontificia Universidad Católica de Chile, los valores negativos se observan en las mujeres y los positivos en los hombres, aunque la magnitud de los residuos en estos factores son muy inferiores, no superando las o.06 desviaciones estándar.

Tabla 9Promedios de residuos estandarizados de los factores de selección por sexo, según institución

	Sexo	Ranking	NEM	PSU lenguaje	PSU matemáticas
USACH	Mujer	0,03	0,02	0,05	0,06
	Hombre	- 0,03	- 0,02	- 0,04	- 0,06
PUC	Mujer	- 0,02	- 0,02	0,04	0,05
	Hombre	0,00	0,01	- 0,08	- 0,12

¹ Se evaluaron las diferencias por semestre académico para cada predictor, pero no se encontraron discrepancias significativas entre éstos, de modo que para facilitar la comprensión de los resultados se decidió sólo presentar la información al segundo año, como valor representativo del sesgo de predicción.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos, en general muestran que la validez predictiva del ranking de notas presenta una tendencia más similar a la NEM que a la presentada por las PSU, existiendo diferencias en su magnitud dependiendo de la institución y las variables de agrupación.

Con respecto a la institución, se constató que al evaluar su capacidad predictiva considerando el rendimiento académico al segundo año, la Universidad de Santiago presentaba una relación casi nula con el ranking, siendo el factor de mayor relevancia la PSU de matemáticas, con una correlación promedio de 0.16. En cambio, en la Pontificia Universidad Católica la capacidad predictiva del ranking de notas es mayor, con valores cercanos a 0.3, siendo uno de los factores más predictivos, al igual que la NEM.

Al considerar el rendimiento académico por semestre, se aprecia en ambas instituciones que al avanzar en los períodos académicos, el ranking y la NEM van aumentando su capacidad predictiva, tendencia que es más notoria en la Universidad de Santiago, donde llegan a ser los factores de mayor relevancia con una correlación sobre o.1. En cambio, la PSU de matemáticas disminuye de forma notoria su predictividad y la PSU de lenguaje se mantiene relativamente estable entre los semestres evaluados.

Esta situación inicial posteriormente se revierte según lo constatado en el presente estudio, donde al cuarto semestre el mejor predictor es la NEM y el ranking de notas, teniendo menor predictividad las PSU de lenguaje y matemáticas. Tendencia que es más notoria en la USACH.

De este modo, queda en evidencia la relevancia de seguir evaluando la capacidad predictiva de los factores de selección durante la trayectoria formativa del estudiante, más allá del primer año académico, ya que si bien la PSU tiene evidencias de validez predictiva durante el primer año, ésta posteriormente disminuye. En cambio los factores relacionados a las notas de enseñanza media (NEM y ranking) mejoran su capacidad

predictiva en el tiempo, lo que posiblemente se relacione con aspectos motivacionales, de estrategias de estudio, persistencia, entre otros, que se evidencian en las notas obtenidas en enseñanza media.

En relación a las diferencias por sexo, en la predicción diferencial se observaron diferencias mínimas en los residuos promedios entre hombres y mujeres, los que no superaron los 0.17, por lo que existe un sesgo predictivo a favor de los estudiantes de sexo masculino en las pruebas de la PSU, aunque como los valores son menores no es una evidencia contundente.

En cambio, en la NEM y el ranking de notas las diferencias son ínfimas, llegando a sólo o.o6, por tanto se puede concluir que no existe evidencia suficiente que permita determinar la presencia de sesgo predictivo en la NEM y el ranking de notas según el sexo del estudiante.

Por tanto, el ranking de notas es un predictor del desempeño académico de los estudiantes que va aumentando al transcurrir los períodos académicos, de modo que la incorporación de alumnos con mejor desempeño académico en su formación secundaria asegura la excelencia académica en la universidad, comprobándose así uno de los pilares por los cuales se incluyó el ranking de notas como criterio de selección.

Los resultados en las pruebas PSU no dejan de ser interesantes, al constatarse una disminución marcada de la validez predictiva del rendimiento académico de la PSU de matemáticas, y una relación estable pero menor en la PSU de lenguaje. Tales resultados aportan al debate actual que existe sobre el uso de estas pruebas estandarizadas en el proceso de selección universitario, al evidenciarse una mayor capacidad predictiva en el primer año pero una disminución posterior al avanzar en los períodos académicos, tendencia que es importante seguir monitoreando y contrastar con el impacto esperado de estas pruebas.

En cuanto a las limitaciones del estudio, es preciso mencionar la selección de la muestra, ya que como

se señaló las universidades evaluadas presentan particularidades, como ser de la Región Metropolitana y selectivas, lo que afecta la posibilidad de generalizar los resultados a las demás instituciones que utilizan el sistema único de admisión.

Asimismo, debido a las características inherentes a este tipo de estudios (Bravo, et al. 2010 y Manzi, et al 2008), se encuentra presente una restricción en el rango de valores de los predictores, en la medida que solo se dispone de información para los postulantes que fueron aceptados a la universidad, lo que podría implicar una subestimación de la capacidad predictiva de los factores al analizar la porción de su variabilidad que queda disponible una vez hecha la selección de los estudiantes. Además, presenta problemas en la confiabilidad de los predictores y las variables criterio, ya

que las notas de enseñanza media y las notas universitarias tienen una confiabilidad menor que las pruebas estandarizadas, toda vez que se basan en múltiples instrumentos y juicios, lo que también podría afectar en una subestimación de la capacidad predictiva de los factores de selección.

Por tales motivos, es necesario seguir realizando estudios posteriores que recopilen más evidencia sobre la capacidad del ranking de notas para predecir el rendimiento académico de los estudiantes durante su trayectoria formativa.

De igual forma, es necesario recabar evidencia acerca de la capacidad para predecir el éxito universitario considerando múltiples criterios, como por ejemplo las tasas de retención y tasas de graduación (Shepard, 1993), variables a considerar en futuras evaluaciones.

REFERENCIAS

Bravo, D., Bosch, M., Del Pino, G., Donoso, G., Manzi, J., Martínez, M. y Pizarro, R. (2010) *Validez diferencial y sesgo de predictividad de las pruebas de admisión de las universidades chilenas*. Comité Técnico Asesor del CRUCH.

Demre (2015) Puntaje ranking. En http://psu.demre.cl/proceso-admision/factores-seleccion/puntaje-ranking

Demre (2016) Prueba de selección universitaria. Informe técnico. Unidad de Desarrollo de Análisis, Universidad de Chile

- Geiser, S., y Studley, R. (2003). UC and the SAT: Predictive Validity and Differential Impact of the SAT I and SAT II at the University of California. *Educational Assessment*, 8, 1-26.
- Gil, F. (2013). *Primicias del impacto directo del ranking de notas*. Presentación de conferencia. Unesco: Santiago. En http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/inclusion_fcojavier_gil.pdf
- Gil, F., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013) El ranking de las notas: inclusión con excelencia. *Centro de Políticas Públicas UC*, *N°* 60.
- Grau, M. (2015) *Análisis de la capacidad del ranking de notas para predecir el resultado académico de los estudiantes de la FCFM*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

- Kri, F., Gil, F. y González, M. (2013) Ranking de notas como predictor del éxito en educación superior. Estudio de caso USACH.
- Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala, A. (2013). *Efectos de la incorporación del Ranking de notas en la selección universitaria*. Reporte Técnico, Departamento de Evaluación y Registro Educacional (DEMRE)
- Manzi, J., Bravo, D., Del Pino, G., Donoso, G., Martínez, M. y Pizarro, R. (2008). *Estudio acerca de la Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores*. Comité Técnico Asesor del CRUCH.
- Santelices, M. (2015) Consideraciones de equidad en la admisión universitaria a través del ranking de educación media: teorías de acción, implementación y resultados. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación FONIDE
- Santelices, M., Galleguillos, P. y Catalán, X. (2015). El acceso y la transición a la universidad en Chile. En A. Bernasconi (Ed.) *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (1ª ed., pp. 581-632). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile Santiago.
- Shepard, L. (1993) Evaluating Test Validity. RER, No 19 pp. 405-450