

Aprendizajes del Programa
de Acceso Inclusivo,
Equidad y Permanencia
2012-2015

Aprendizajes del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia 2012-2015

Editor: Rafael Miranda Molina

1^{ra} Edición: agosto de 2016
500 ejemplares

ISBN 978-956-362-747-3

Diseño y diagramación:
Gráfica LOM
Concha y Toro 25
Fonos: (56-2) 2672 22 36 - (56-2) 2671 56 12

Impreso en los talleres de Gráfica LOM
Miguel de Atero 2888
Fonos: (56-2) 2716 96 95 - (56-2) 2716 96 84
Santiago de Chile

© Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro, su recopilación en un sistema informático y su transmisión en cualquier forma o medida (ya sea electrónica, mecánica, por fotocopia, registro o por otros medios) sin el previo permiso y por escrito de los titulares del copyright.

Índice

- Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa 13
Beatriz Rahmer Pavez, Francisco Javier Gil Llambías y Rafael Miranda Molina
III CLABES – Tercera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 2013.
- Experiencias de inclusión y equidad en la educación superior, Universidad de Santiago de Chile (USACH) 45
Francisco Javier Gil Llambías, Beatriz Rahmer Pavez y Claudio Frites Camilla
III Congreso Internacional MISEAL: Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en la educación superior, 2014.
- La incorporación del ranking de notas en el sistema de admisión universitaria 61
Francisco Javier Gil Llambías y Claudio Frites Camilla
Contexto, experiencias e investigaciones sobre los programas propedéuticos en Chile, 2015.
- Programa Cupo Ranking 850: rompiendo el paradigma del talento 85
Francisco Gatica Eguiguren y Juan Pablo Labarca Tapia
V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 2015.
- Inclusión: construyendo una universidad sin barreras 101
Jocelyn Briones Barahona
Guía de apoyo universitario USACH, 2014.

- Tutorías y nivelación en la Universidad de Santiago:
tensiones y desafíos en la implementación de iniciativas
de permanencia 115
Claudio Frites Camilla y Rafael Miranda Molina
IV CLABES – Cuarta conferencia latinoamericana sobre el
abandono en la educación superior, 2014.
- Desenmarañando la tutoría par universitaria: perspectivas
de enseñanza y aprendizaje en experiencias internacionales
y nacionales 131
Alexia Vásquez Pino
V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el
abandono en la educación superior, 2015.
- Desarrollando Tus Talentos: gestión colaborativa de un
programa de tutorías pares 149
*Rafael Miranda Molina, Julio Contreras Valenzuela, María
Francisca Cornejo Moreno, Francisca González Morgado,
Evelyn Moris Sánchez y Natalia Muñoz Castillo*
IV CLABES – Cuarta conferencia latinoamericana sobre el
abandono en la educación superior, 2014.
- Hacia una carrera del tutor: actualización del modelo de
selección de tutores pares PAIEP, basado en resultados de
aprendizaje 167
Julio Contreras Valenzuela
V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el
abandono en la educación superior, 2015.
- Fisionomía del perfil “tutor de tutores”: factores críticos
para la gestión tutorial 185
Rebeca González Fuentes
V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el
abandono en la educación superior, 2015.

- Ampliación de la cobertura del Sistema de Alerta Temprana en la Universidad de Santiago de Chile 199
María Francisca Cornejo Moreno y Francisca González Morgado
V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 2015.
- Orientación psicosocial para estudiantes de alto rendimiento en contexto. Un modelo en desarrollo 213
Evelyn Moris Sánchez y Beatriz Rahmer Pavez
IV CLABES – Cuarta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 2014.
- Sistema de Orientación Psicosocial: evolución del modelo de atención estudiantil hacia una estrategia proactiva 231
Evelyn Moris Sánchez
V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 2015.
- Modelo de acompañamiento académico para estudiantes de alto rendimiento escolar en contexto, en la Universidad de Santiago de Chile 249
Rafael Miranda Molina
V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 2015.
- Estrategia de permanencia de la Universidad de Santiago: acompañamiento académico 269
Mirza Villarroel Jorquera y Rafael Miranda Molina
V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 2015.
- Talleres en contexto de movilización: fortaleciendo la vinculación con los centros de estudiantes 287
Loreto Urbina Rodríguez y Miguel Gimeno Vielma
V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 2015.

- Aprender a enseñar en asignaturas masivas: planificación colaborativa desde la reflexión sobre el conocimiento pedagógico del contenido. Una experiencia desde el Álgebra lineal para Ingeniería 303
Victor Araya Sánchez y Nicole Abricot Marchant
 Encuentro del Centro de Apoyo a la Docencia, 2015.
- Acceso, acompañamiento y permanencia en la educación superior, la propuesta de la Universidad de Santiago 315
Juan Francisco Castro Caris, Claudio Frites Camilla, Benjamín García Bernal, Claudio González Dubó, Rafael Miranda Molina, Beatriz Rahmer Pavez y Pablo Vargas Rojas
 V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 2015.
- Fortalecimiento de las habilidades cognitivas de pensamiento en estudiantes de 4° medio de establecimientos PACE-USACH y estudiantes de primer año de la Universidad de Santiago de Chile 331
Belén Bustos Correa, Juan Francisco Castro Caris, Julio Contreras Valenzuela, Evelyn Moris Sánchez y Natalia Muñoz Castillo
 V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 2015.
- Adecuaciones curriculares contextualizadas en liceos de alta vulnerabilidad: acciones “efectivas” dentro del Programa de acompañamiento para el Acceso Efectivo a la Educación Superior, en el área de Lenguaje y comunicación 345
Katherine Gajardo Espinoza y Víctor Lara Gutiérrez
 V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 2015.

- Acompañamiento docente participativo: la reflexión pedagógica realizada en el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior 367
Katherine Gajardo Espinoza y Camila Muñoz Quezada
V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 2015.
- Un sistema de evaluación de programas para las iniciativas de acceso y permanencia de la Universidad de Santiago 389
Rodolfo Martinic Lenta, Roxana Aranda Rengler, Antonio García Quiroga, Jorge Marchant Mayol, Evelyn Sepúlveda Márquez y Claudia Oliva Leiva
V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 2015.
- Impacto en el rendimiento académico de estudiantes con Beca de Nivelación Académica participantes en el programa de tutorías de la Universidad de Santiago de Chile 407
Alexia Vásquez Pino, Rafael Miranda Molina y Francisco Javier Gil Llambías
8º Congreso Chileno de Sociología, 2014.

Prólogo

El Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile se crea en 2012, con el propósito de desarrollar, articular y fortalecer las iniciativas orientadas hacia el acceso, permanencia y titulación de estudiantes de alto rendimiento en contexto. El compromiso con la inclusión y la responsabilidad Social, sustantivo de nuestra identidad institucional, se materializa en nuestro modelo educativo en la promoción de condiciones de igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y conclusión de estudios para los jóvenes que, desde distintos sectores sociales y como resultado de su esfuerzo y capacidad, acceden al sistema de educación superior.

La presente publicación compila ponencias y artículos del período 2012-2015, reflejo de la evolución del programa y los aprendizajes del equipo, dando cuenta del cómo se ha ido construyendo una estrategia creciente de apoyo y seguimiento a estudiantes diversos, pero también de las reflexiones que emergen como parte de esta labor. Este es un registro que da cuenta de una etapa de instalación del PAIEP, que se inicia en el año 2011 con la adjudicación del primer proyecto asociado a los fondos de fortalecimiento de las universidades del CRUCH, que da origen al programa y la contratación de un incipiente equipo profesional y que a la fecha cuenta con 14 proyectos adjudicados, más de 50 profesionales, practicantes y tutores pares, que acompañaron el año 2015 a cerca de 3.000 estudiantes en sus servicios académicos.

Consistentemente con el modelo educativo institucional y con el quehacer de la comunidad de nuestra universidad, el PAIEP tiene como foco central de su gestión a los estudiantes, desplegando un conjunto de acciones que apoyan su proceso formativo, fomentando el aprendi-

zaje autónomo en un contexto que valora la diversidad de la sociedad y que busca que ésta se represente en el plantel universitario, contrarrestando, a partir del talento y compromiso de los estudiantes, las dificultades que conllevan los contextos de alta vulnerabilidad social.

Datos de la publicación

- Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa
Beatriz Rahmer Pavez, Francisco Javier Gil Llambías y Rafael Miranda Molina
Presentado en III CLABES – Tercera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, México, 2013.

PROGRAMA DE ACCESO INCLUSIVO, EQUIDAD Y PERMANENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE: UNA POLÍTICA UNIVERSITARIA DE ACCIÓN AFIRMATIVA

Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

RAHMER PAVEZ, Beatriz
MIRANDA MOLINA, Rafael
GIL LLAMBÍAS, Francisco Javier

Universidad de Santiago de Chile
e-mail: beatriz.rahmer@usach.cl
rafael.miranda@usach.cl
francisco.gil@usach.cl

Resumen

En Chile, desde la década de los sesenta hasta 2012, el sistema de admisión para la educación superior se basó en la ponderación de una prueba estandarizada, PAA/PSU (Prueba de Selección Universitaria), junto a la trayectoria escolar del estudiante representada en las NEM (Notas de Enseñanza Media). Las universidades han utilizado estos indicadores como exigencia de postulación, entregándole un porcentaje mayoritario a la PAA/PSU por sobre las NEM. La PSU ha generado discusiones respecto a cuatro elementos: a) su poder predictivo del desempeño universitario, b) su objetivo de medir capacidades de razonamiento v/s contenidos adquiridos, c) la discriminación hacia los estudiantes de establecimientos técnicos profesionales que no estudian todos los contenidos base de la

prueba y d) la correlación inversa que se genera entre el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y los puntajes PSU promedio de los estudiantes. La incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas (a partir del 2013), el cuestionamiento a la PSU y la necesidad de impulsar políticas que reparen la segregación y desigualdad del sistema escolar chileno, han permitido que se revalorice la trayectoria escolar como predictor del buen desempeño futuro de los universitarios. El ranking de notas permite un mayor ingreso de estudiantes de alto rendimiento escolar en contextos provenientes de establecimientos con mayor IVE, lo que es un avance en políticas de inclusión, pero implica una responsabilidad institucional porque los vacíos académicos de los egresados de la educación media chilena son altos, lo que les dificulta rendir bien en la educación universitaria. La Universidad de Santiago de Chile lleva más de 20 años generando vías de acceso inclusivas, esfuerzos que se plasman en 2012 en el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), política de acción afirmativa que articula y fortalece las iniciativas de la Vicerrectoría Académica y de Apoyo al Estudiante, orientadas hacia el acceso, permanencia y titulación de estudiantes de alto rendimiento en contexto, fortaleciendo sus recursos personales y nivelando sus competencias académicas. De este modo, el PAIEP subsana las carencias educativas y sociales que sean consecuencia del origen social, especialmente del índice de vulnerabilidad del establecimiento educacional del cual provienen.

Palabras clave: acceso, inclusión, retención, persistencia y talento académico.

1. Contexto

1.1. Revaloración de la trayectoria escolar en la admisión a la educación superior

Hace 50 años que el acceso a la educación superior en Chile se basa principalmente en la ponderación de una prueba estandarizada que rinden los estudiantes una vez terminada la educación escolar. Primero fue la PAA (1963-2002) y actualmente la PSU.

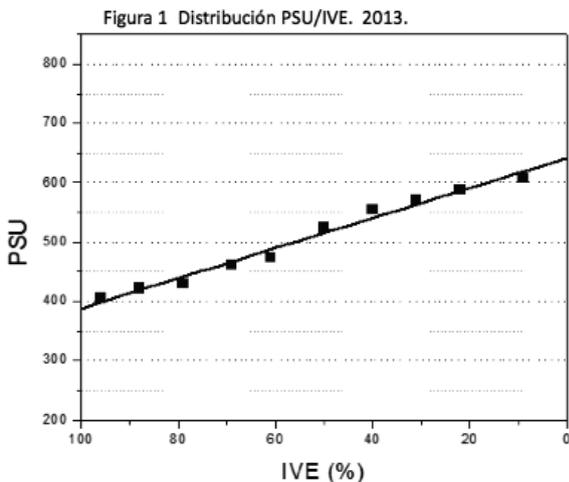
Según el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE)¹, la PSU tiene el objetivo de medir la capacidad de razonamiento de los postulantes egresados de la enseñanza media, teniendo como medio los contenidos del Plan de Formación General de Lenguaje y Comunicación, de Matemática, de Historia y Ciencias Sociales y de Ciencias. Esta última incluye la Biología, Física y Química (DEMRE).

Los postulantes a las universidades chilenas deben rendir la PSU de Lenguaje y Comunicación y la PSU de Matemática. Las otras pruebas son optativas, aunque se debe rendir al menos una de ellas según lo solicite el plan de formación de su preferencia.

Durante los años que se ha desarrollado la PSU, ha sido cuestionada en cuatro elementos: a) su capacidad de predicción del desempeño universitario, b) su objetivo de medir capacidades de razonamiento v/s contenidos adquiridos, c) la discriminación hacia los estudiantes de establecimientos técnicos profesionales ya que no reciben todos los contenidos de la prueba y d) la correlación inversa que se genera entre el IVE y los puntajes PSU promedio de los estudiantes. (ver figura 1)².

¹ Organismo de la Universidad de Chile responsable del desarrollo, construcción y gestión del sistema de selección a la educación superior.

² Algunos trabajos académicos: Koljatic, M. y Silva M., Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. Revista Estudios Públicos N° 120, Santiago, 2010; Contreras, D., Gallegos, S. y Meneses, F. Determinantes del Desempeño Universitario: ¿Importa la Habilidad Relativa? Calidad de la Educación, N°30, 2009.



Este proceso crítico culmina con el Informe Pearson³ solicitado por el Ministerio de Educación (MINEDUC), el cual cuestiona la puntuación, validez y construcción de la prueba.

Paralelamente al cuestionamiento de la PSU se ha consolidado la valoración de la trayectoria escolar como predictor del buen desempeño en la educación superior. En estos términos, ha sido fundamental la incorporación que acordó el Consejo de Rectores durante el año 2012 del ranking de notas, que se agrega como un nuevo indicador a ponderar. Para la admisión de 2013 se permitió a las universidades que ponderaran el ranking libremente, siempre y cuando se considerara al menos en un 50% la PSU y un 10% las Notas de Enseñanza Media (NEM).

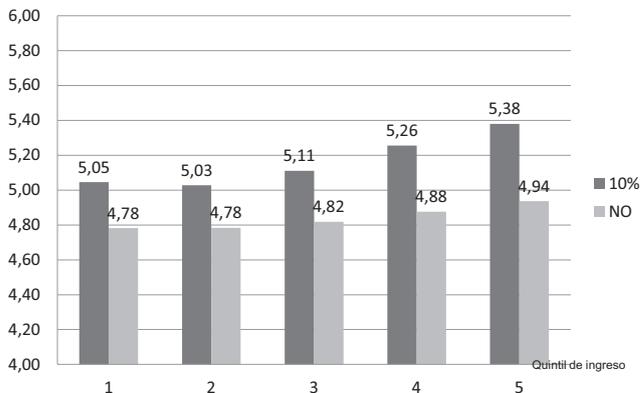
Esta valoración de la trayectoria escolar responde a la sumatoria de evidencias que demuestran su predicción en el desempeño universitario. Por ejemplo, se ha observado que el rendimiento académico de

³ Informe solicitado por el MINEDUC a la empresa Pearson, el cual estaba enfocado en la revisión de la PSU. Pearson, Final Report Evaluation of the Chile PSU (2013).

los estudiantes que ingresan a la Universidad de Santiago (USACH) y a la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), habiendo obtenido un promedio de notas en la enseñanza media dentro del 10% superior de su establecimiento (top 10%), es mejor que el del resto de los estudiante, cualquiera sea el establecimiento, carrera, facultad, año de ingreso y quintil de origen (ver figuras 2a y 2b).

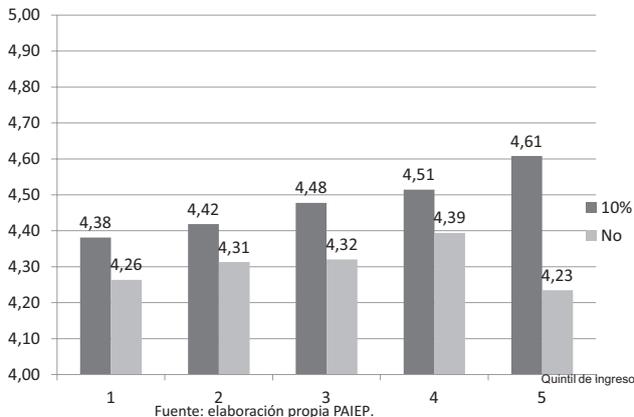
Estas evidencias se explican por las características personales de los estudiantes de mayor rendimiento escolar en contexto, las cuales se manifiestan en su desempeño académico en la educación secundaria y terciaria. Son características que se revelan independientemente de la calidad del profesorado, de la gestión y de los recursos educacionales de las instituciones educadoras, ya que *son personas con una motivación, facilidad y gusto por el estudio superior a sus compañeros de colegio, además de ejercer liderazgo y tener hábitos de lectura por interés propio superior a la media nacional* (Bralic y Romagnoli, 2000, p. 329-347).

Figura 2a. Promedio ponderado acumulado, según quintil de ingreso del grupo familiar (2004-2010) – Estudiantes PUC.



Fuente: Francisco Javier Gil, PUC.

Figura 2b. Promedio ponderado acumulado, según quintil de ingreso del grupo familiar (2006-2010) – Estudiantes USACH.



1.2. El ranking de notas como instrumento que aumenta la inclusión con excelencia

El ranking de notas se presenta como un instrumento que aumenta la inclusión social dentro del sistema, incorporando más estudiantes provenientes de establecimientos con mayor IVE, los cuales no accedían a las universidades antes de que se sumara este indicador a los procesos de admisión.

Se constata que gran parte del efecto sobre la inclusión y el beneficio de estudiantes de menores ingresos, mujeres, estudiantes de establecimientos municipales y particulares subvencionados y estudiantes de establecimientos más vulnerables se debe a la reducción en la ponderación de la PSU (...) el efecto de la incorporación del ranking en desmedro de la PSU es más fuerte que el efecto de aumentar la ponderación de las NEM⁴ en desmedro de la PSU, produciéndose mayores efectos en la inclu-

⁴ Notas de Enseñanza Media.

sión y beneficio del grupo de estudiantes ya mencionado (Larroucau, Ríos y Mizala, 2013, p. 100).

De este modo, la incorporación del ranking de notas como indicador creciente a considerar en los procesos de admisión a las universidades chilenas, favorece la inclusión social y una mayor equidad en el sistema, y su vez, permite que las universidades capten a los mejores estudiantes aumentando así las tasas de retención.

El consenso que se ha ido formando respecto de la necesidad de aumentar la inclusión social sin sacrificar la excelencia académica, ha visto en la incorporación del ranking de notas un instrumento apropiado. Este consenso se ha manifestado recientemente en distintas instancias por representantes estudiantiles y autoridades universitarias (diario *El Mercurio*, citado en Gil, Paredes y Sánchez, 2013, p. 19)

2. Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), Universidad de Santiago de Chile

2.1. Universidad de Santiago. Compromiso con la inclusión

Por más de 20 años, la USACH ha focalizado su oferta educacional en estudiantes de alto rendimiento en contexto: desde 1992 a 2004 bonificó el puntaje ponderado en un 5% a los estudiantes top 10% y en 2007 crea el Programa Propedéutico⁵, que prepara a estudiantes top 10% de establecimientos con alto IVE durante cuarto medio y los exime de la PSU al ingresar a la universidad. La experiencia acumulada en esta área impulsa a que la UNESCO cree en 2009 una cátedra sobre inclusión en educación superior universitaria con sede en la USACH, que dirige el Dr. Francisco Javier Gil.

⁵ El Programa Propedéutico conforma una red de 16 universidades chilenas. Ver: <http://www.propedeutico.cl/>

De esta manera, la USACH responde al valor institucional de la inclusión y responsabilidad social: “Asumimos el rol histórico que la sociedad le ha entregado a la universidad, en cuanto a captar a los mejores estudiantes, con independencia de su proveniencia socioeconómica. Seguiremos siendo una institución que impulsa la movilidad social” (Plan Estratégico Institucional 2011-2015).

Con la incorporación del ranking de notas, este año ingresaron 1.455 estudiantes top 10% a la USACH, que corresponde a un 36,98% del total de la matrícula. Esta cifra aumentará considerablemente para 2014, ya que la USACH ponderará la trayectoria escolar en un 50% (10% NEM y 40% ranking de notas), lo cual proyecta un ingreso de 46% de estudiantes top 10% a la USACH. Así, el perfil de estudiantes seleccionados será cada vez más orientado hacia jóvenes de alto rendimiento escolar en contexto de establecimientos con mayor IVE, provenientes de los tres primeros quintiles.

2.2. Acción afirmativa desde el acceso a la permanencia

La acción afirmativa es un conjunto de estrategias que buscan corregir la desigualdad de oportunidades de algún grupo en específico. No son acciones preventivas, sino que medidas que igualan oportunidades y restituyen derechos de sujetos que fueron perjudicados por elementos propios de la estructura social.

La acción afirmativa es un conjunto coherente de medidas de carácter temporal dirigidas a corregir la situación de los miembros del grupo al que están destinadas en un aspecto o varios de su vida social, para alcanzar la igualdad efectiva (Naciones Unidas, 2001, en Claro, 2005, p. 24).

En la educación superior, la acción afirmativa se materializa en instrumentos que permiten ingresar y mantener en la universidad a personas que, teniendo el mérito y el talento académico para la vida universitaria, no logran integrarse exitosamente a ella debido princi-

palmente a su origen social o bien a otros elementos externos a sus méritos personales.

Así, el objetivo buscado es que mediante una focalización selectiva, basada en criterios de preferencia o prioridad, se logren reducir las brechas existentes en el acceso y en los resultados en las distintas esferas (Claro, 2005, p. 51).

Desde 2012 la USACH implementa el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP)⁶ como una política de acción afirmativa que articula y fortalece las iniciativas de las Vicerrectoría Académica y de Apoyo al Estudiante, orientadas hacia el acceso, permanencia y titulación de estudiantes de alto rendimiento en contexto.

El PAIEP surge a partir de fondos adjudicados del Ministerio de Educación (MINEDUC), respondiendo a su interés de mejorar las tasas de retención de las universidades chilenas, especialmente enfocadas en los quintiles I y II⁷. A partir del segundo semestre académico de 2013 el programa corresponde a una unidad de la Vicerrectoría Académica, siendo parte de la orgánica de la universidad.

La USACH asumió este desafío con la convicción de que para mejorar los índices de retención es preciso aumentar el porcentaje de estudiantes de alto rendimiento en contexto, pero a su vez, asumir que estos estudiantes provenientes de establecimientos con alto IVE ingresan con vacíos en contenidos mínimos, lo cual les dificulta rendir bien en la educación universitaria. La principal consecuencia de esta realidad es que en el primer año reprobaban más asignaturas que sus compañeros de carrera, sin embargo, al hacer las asignaturas en una segunda oportunidad las aprueban con buenas calificaciones. Consecuentemente, se atrasan en su avance curricular y/o caen en situación de eliminación por

⁶ Ver: <http://www.paiep.usach.cl/>

⁷ Los fondos adjudicados corresponden al Fondo Fortalecimiento de las Universidades del Consejo de Rectores (USA1199 y USA 1299) y a la Beca de Nivelación Académica 2012 y 2013 (USA1123 y USA1205).

razones académicas. La experiencia de la USACH es que estos jóvenes demoran entre un año y un año y medio en lograr rendimientos académicos indistinguibles respecto de sus compañeros de carrera.

En este sentido, El PAIEP, como política de acción afirmativa, se preocupa de articular las estrategias de distintas unidades de la Universidad de Santiago para permitir un mayor ingreso de estudiantes de alto rendimiento escolar en contexto, fortalecer sus recursos personales y nivelar sus competencias académicas.

De esta forma, las políticas de inclusión se articulan desde el acceso hacia la permanencia para favorecer los logros académicos y la titulación oportuna, a través de la disminución de las brechas entre las competencias efectivas del estudiante de nuevo ingreso y las requeridas por el perfil de ingreso esperado.

2.3. Componentes centrales del PAIEP

El PAIEP funciona mediante siete subprogramas que se detallan a continuación:

Vías de Acceso Inclusivo (VAI): fomenta dentro y fuera de la universidad la valoración de la trayectoria escolar (ranking de notas) en los procesos de admisión a la educación superior y articula las distintas vías de acceso inclusivo que existen en la USACH⁸.

Nivelación institucional “Desarrollando tus Talentos”(DTI): provee apoyo académico a estudiantes de alto rendimiento en contexto, provenientes de establecimientos con alto IVE. Actualmente atiende a más de 500 estudiantes a través de una combinación de tutorías realizadas por más de 150 tutores capacitados (estudiantes pares de niveles superiores), en las áreas de pensamiento matemático, escritura

⁸ Las vías de ingreso inclusivo a la Universidad de Santiago son: cupos súper numerarios, propedéutico, vocación pedagógica temprana, cupo indígena y cupo discapacidad.

académica, química y física; tutorías presenciales en las dependencias del programa (asesores); tutorías en contenidos específicos; y, tutorías grupales (talleres).

Orientación psicosocial (SOS): favorece la permanencia de los estudiantes talentosos en contexto a partir del fortalecimiento de sus recursos personales, orientación vocacional y la disposición articulada de la red de beneficios psicosociales que otorgan la universidad y otras organizaciones tanto públicas como privadas. Además realiza talleres psicoeducativos, orientación personalizada, cursos de gestión personal y derivación y seguimiento a las instancias de atención en bienestar socioeconómico y salud mental.

Diagnóstico y seguimiento (sistema de alerta temprana): realiza un seguimiento de las calificaciones y la asistencia de los estudiantes participantes del programa, de tal forma de alertar oportunamente las necesidades de fortalecimiento académico y/o atención psicosocial.

Comité editorial: genera material de alta calidad para las acciones de nivelación en las áreas de matemática, química y lenguaje. Es desarrollado por profesionales con doctorado.

Extensión y formación: desarrolla acciones de difusión y formación sobre los principios y actividades que realiza el PAIEP. Se realizan cursos, capacitaciones, diplomados y campañas de comunicación.

Contextos para el aprendizaje: tiene por objetivo adaptar las 32 hectáreas del campus de la USACH como un gran “salón de estudios”, a través de la disposición de mobiliario urbano, mejora de salas e implementación de servicios que estimulan el estudio y la sana convivencia.

La intención de la USACH es atender progresivamente a todos los estudiantes que requieran nivelación, ampliando su cobertura, diversificando los apoyos y creando acciones permanentes desde la gestión pedagógica de los planes de estudio.

2.4. Principios y conceptos clave

Todas las acciones que realiza el PAIEP se respaldan desde tres principios fundamentales. El primero se basa en la certeza de que *los talentos están igualmente distribuidos*, es decir, en todas las razas, en todas las etnias y en todas las condiciones socioculturales hay jóvenes con talentos para todas las actividades humanas, por lo tanto, también en específico el talento académico necesario para desarrollarse con éxito en la educación superior.

El talento académico, especialmente el talento potencial, se distribuye homogéneamente en la población, pues no existen evidencias de presentarse distinción alguna en cuanto a diferencias culturales, socioeconómicas, de género, raza, etc. Esto se puede cuantificar considerando aquellos individuos que se encuentran en el 10% superior de la distribución normal, es decir, una población de cerca de 350.000 personas en Chile con potencial talento académico (Arancibia, 2009, citado en Miranda, 2012, p. 13).

De este modo, el PAIEP superpone el talento a las estructuras que no permiten su desarrollo. Por este motivo impulsa la búsqueda de los jóvenes talentosos, independiente de la calidad de la formación que recibieron en su etapa escolar, y dispone de un sistema de nivelación y orientación psicosocial que asegura que estos talentos se desplieguen con éxito en la educación superior. Así se busca el talento y se fomenta su desarrollo.

Otro principio fundamental está en la afirmación de que *la pobreza no es mérito académico*. Las acciones que se realizan desde el programa están orientadas hacia la inclusión de jóvenes que provienen de establecimientos con alto IVE, pero se antepone la excelencia a esta inclusión. El mérito no está en la condición de vulnerabilidad, sino en el desarrollo exitoso de los talentos académicos en condiciones poco favorables.

Finalmente, un principio guía para toda acción que desarrolla el PAIEP está en que *la participación es voluntaria*. Los jóvenes participan voluntariamente de las actividades de nivelación y orientación psicosocial sin recibir una evaluación formal. A partir de los dos principios anteriores, no es necesario generar mecanismos arbitrarios de participación ya que los jóvenes con talento académico demuestran alto interés en superar sus dificultades. Por tanto, se presentan las oportunidades de nivelación y los jóvenes participan con entusiasmo.

Este elemento es distintivo de la mayoría de los programas de nivelación de competencias deficitarias que se desarrollan en Chile, los cuales incorporan las actividades de nivelación como actividades curriculares, o bien extracurriculares pero de asistencia obligatoria.

Este principio se sostiene en las características personales de los estudiantes talentosos. A través del trabajo de diversos autores, como Freeman (1988), Blanco (2004) Bralic (2000) y Romagnoli (2000), se pueden identificar las siguientes características en los niños y jóvenes con talento académico:

- Aprenden más rápidamente.
- Tienen mayor profundidad y extensión en el aprendizaje.
- Tienen un gusto, facilidad y motivación por el estudio mayor que sus pares.
- Tienen hábitos de lectura.
- Ejercen liderazgo.

Así, las acciones de nivelación se realizan en circularidad con los de acceso y admisión. El PAIEP se lleva a cabo desde la Vicerrectoría Académica, actuando en acceso y en nivelación en forma simultánea. No es conveniente generar mecanismos de nivelación si no se actúa, a su vez, en los procesos de admisión.

Es posible nivelar a un estudiante aun cuando provenga de un establecimiento donde no recibió los contenidos mínimos, siempre que

participe con interés y disponga sus capacidades para el proceso. Si un estudiante no dispone de su voluntariedad para participar de la nivelación, incluso cuando los mecanismos sean obligatorios, lo más probable es que esa nivelación no logre sus objetivos.

Es razonable suponer que quienes más se esforzarán en la educación superior sean aquellos que se esforzaron más en la educación escolar, es decir, el mejor predictor del comportamiento futuro es el comportamiento pasado.

3. De la prevención del abandono al fomento de la persistencia

Tinto (1982), autor que lleva décadas trabajando el concepto de deserción, la define como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo. En educación superior esto significa que el estudiante no logra concluir la malla curricular de su carrera abandonando el sistema en forma voluntaria o siendo eliminado por la institución. Cuando es voluntario puede ser formalmente (congelando estudios o renunciando a la universidad) o bien de manera informal (sin dar aviso). En caso que sea la institución quien elimina al estudiante, la razón habitual es porque éste no cumplió con los requisitos mínimos de aprobación de créditos.

Según cifras del MINEDUC (2012), en Chile más de la mitad de los estudiantes que ingresan a las universidades no concluyen el programa en el que se matricularon inicialmente y sólo el 8.3% lo hace en el tiempo oportuno.

Las consecuencias de la deserción y abandono abarcan aspectos psicológicos y familiares de los estudiantes que desertan, a las instituciones de educación superior, y por cierto a la política pública.

Las instituciones se ven afectadas, pues dejan de recibir los recursos asociados a estos estudiantes y deben adaptar su funcio-

namiento en cursos superiores a un menor número de alumnos. Finalmente, los jóvenes que desertan ven truncados sus sueños de graduarse, lo que les genera frustración y descontento. No es fácil estimar todos estos costos, pero para tener una noción de las pérdidas que genera este fenómeno, González y Uribe (2005) estimaron su costo directo en 47 mil millones de pesos anuales (\$USD 93,8)⁹ (MINEDUC, 2012, p. 2). Se pueden estimar \$USD 150 millones de pérdida anual, considerando el aumento de la matrícula de educación superior¹⁰.

Con respecto a las causas, según Braxton (1997), los enfoques analíticos de la deserción y la retención son agrupables en 5 categorías según las variables que lo explican, ya sean individuales, institucionales o familiares:

- Psicológicos
- Económicos
- Sociológicos
- Organizacionales
- De interacciones (Braxton en Himmel, 2002, p. 96).

Responsabilizándose de las causas y consecuencias asociadas a la deserción universitaria, desde 2011 el MINEDUC ha desarrollado crecientemente mecanismos de financiamiento para las universidades, para la creación de programas de nivelación de estudiantes académicamente desfavorecidos¹¹. Estos fondos concursables se vinculan a distintos convenios de desempeño, entre los cuales está mejorar las tasas de retención y de titulación oportuna.

⁹ \$47 pesos chilenos al año 1999.

¹⁰ Aumenta la matrícula de 637.228 a 1.033.886 pesos.

¹¹ Estos fondos son: Fondo de Fortalecimiento para las Universidades del Consejo de Rectores (FF), Fondo de Desarrollo Institucional (FDI), Fondo de Innovación Educativa (FIAC) y Beca de Nivelación Académica (BNA) (ver www.mecesup.cl).

Lo interesante es que a partir de la incorporación del ranking de notas en los procesos de admisión, estos fondos promueven crecientemente la búsqueda de talentos y estrategias de incorporación a la universidad, además de su acompañamiento, especialmente en los tres primeros semestres.

De este modo, de a poco se va transitando hacia el desarrollo de acciones de nivelación ligadas a los procesos de admisión, donde ambos componentes deben desplegarse al unísono. Es decir, la incorporación a las universidades de jóvenes talentosos provenientes de establecimientos con alto IVE exige procesos de nivelación y acompañamiento especialmente en primer año, y a su vez, los procesos de nivelación requieren de estudiantes talentosos e interesados en mejorar su rendimiento.

4. “Desarrollando Tus Talentos”, apoyo académico para favorecer la persistencia

El subprograma de nivelación “Desarrollando Tus Talentos” (DTT) se implementa a partir de junio 2012 y en su primer año de funcionamiento ha evolucionado significativamente, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo.

Cualitativamente, en su definición inicial, el DTT se propone como un programa de nivelación, sin embargo, sucesivamente se ha ido ajustando a las necesidades académicas que presentan los estudiantes, de manera que la descripción actual de sus acciones apunta a proveer apoyo académico. En el centro de esta evolución conceptual está la problemática de que una vez que los estudiantes de primer año inician sus clases, el apoyo académico que solicitan no es puramente de nivelación, sino que se combina con necesidades emergentes propias de sus carreras.

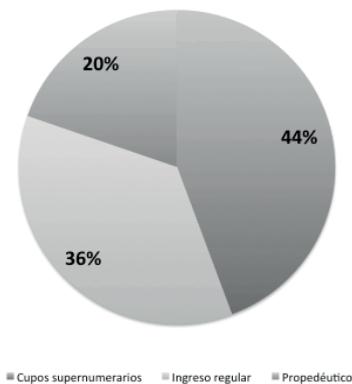
De esta manera, el tipo de apoyo ofrecido actualmente a los estudiantes está esencialmente enfocado a sus asignaturas actuales, aunque in-

corpora transversalmente contenidos propios de la enseñanza media, conforme surgen tales necesidades.

Cuantitativamente, el DTT atiende durante el año 2012 a un grupo inicial de 110 estudiantes, beneficiarios de la Beca de Nivelación Académica (BNA), a través de la asignación de tutores personales que son estudiantes de niveles superiores. Adicionalmente, durante los primeros meses, se incorporan 174 estudiantes que buscan espontáneamente recibir este beneficio.

Si bien la mayoría de los estudiantes atendidos ingresan por vías de acceso inclusivo, como los cupos supernumerarios y propedéutico, un 36% de los que solicitan apoyo académico ingresan por vía regular (ver figura 3).

Figura 3. Estudiantes atendidos en 2012.



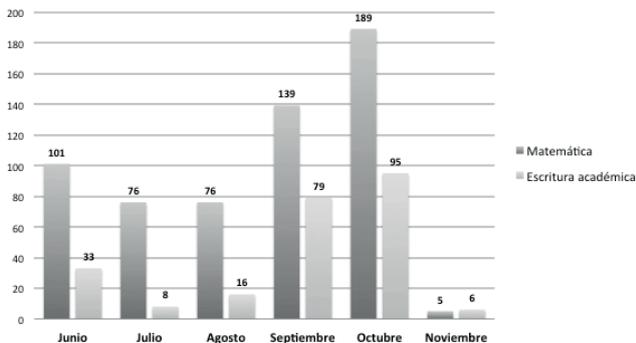
La selección inicial de tutores se focalizó en estudiantes que realizan ayudantías de matemática y que provienen principalmente de carreras de pedagogía e ingeniería. En total se seleccionaron 60 tutores, 30 de cada área.

La definición inicial de tutoría corresponde a sesiones de trabajo personalizado, que en el área de matemática se centra en la corrección de guías y pruebas, con el propósito de aprender de los errores; y en el área de escritura académica se orienta a la redacción de trabajos de diversas

asignaturas. Hecha la selección y dadas tales definiciones iniciales, se le asignaron 6 estudiantes a cada tutor, con la instrucción de realizar tutorías semanalmente, en horarios y lugares convenidos por ambas partes.

Durante el segundo semestre de 2012 se realizan 824 tutorías, 586 de matemática y 237 de escritura académica, concentrando la mayor cantidad en los meses de septiembre y octubre y con una baja significativa en noviembre (ver figura 4).

Figura 4. Tutorías del segundo semestre de 2012.



También existen diferencias significativas en la frecuencia de las tutorías solicitadas para matemática, lo que se representa en un 40% más de tutorías que en escritura académica.

Al contabilizar la participación de estudiantes en las tutorías, se observan diferencias de 3,5 décimas en los promedios del segundo semestre de aquellos que asisten a 3 ó más tutorías, respecto a los demás (ver tabla 1).

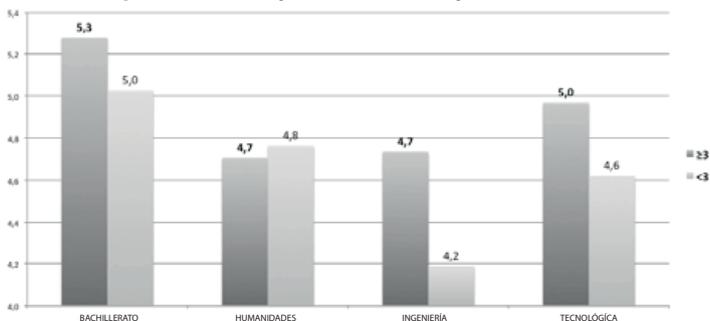
Asistencia	N	Promedio
≥ 3	81	4,90
< 3	137	4,65

Tabla 1. Número de estudiantes y promedios, según asistencia a tutorías¹².

¹² En Chile, la escala de evaluación va desde 1,0 a 7,0.

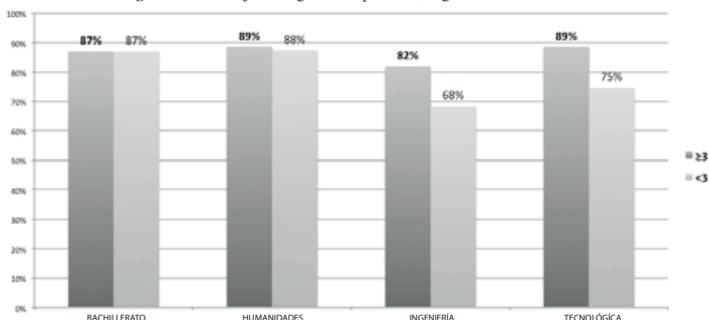
La distribución por facultad según la asistencia a tutorías arroja 4 facultades en las que se agrupa la mayor cantidad de estudiantes, observándose diferencias significativas en los promedios semestrales, salvo en el caso de la facultad de humanidades¹³ (ver figura 5).

Figura 5. Promedio del segundo semestre de 2012, según asistencia a tutorías.



Además se observan diferencias significativas en las facultades de ingeniería y tecnológica, al comparar el porcentaje de asignaturas aprobadas en el semestre (ver figura 6).

Figura 6. Porcentaje de asignaturas aprobadas, según asistencia a tutorías.



¹³ Los estudiantes de la facultad de humanidades tuvieron sólo tutor de escritura académica y menor cantidad de tutorías en general.

Para el año 2013 se realizaron diversas mejoras en la implementación del sistema de tutorías. En primer lugar, se creó un sistema de selección de tutores basado en un proceso de capacitación semipresencial de 3 semanas de duración. Este proceso habilita a los estudiantes que aprueban como tutores del DTT y luego se extiende, durante el desarrollo de las tutorías, como un proceso de acompañamiento.

Los principales temas que se revisan en la capacitación son:

- Inclusión en la educación superior.
- Evaluación y temas pedagógicos asociados a la realización de tutorías pares.
- Acompañamiento y orientación psicosocial.

Durante el año 2013 se han realizado tres ciclos de capacitación, en los que han participado 222 estudiantes, de los cuales 134 han aprobado hasta el momento (ver tabla 2).

Ciclo	Participantes	Tutores aprobados
Marzo	155	93
Julio	30	21
Octubre	37	En curso

Tabla 2. Número de tutores capacitados y aprobados.

Asimismo, se ha llevado a cabo un proceso de seguimiento y evaluación, actualmente en fase piloto, que ha permitido desvincular a 12 tutores que no han cumplido con las normas o los estándares del programa.

De esta forma, el grupo de tutores va variando en el tiempo, contando actualmente con un total de 96 tutores activos y prontos a sumar cerca de 20 tutores más del último ciclo de capacitación.

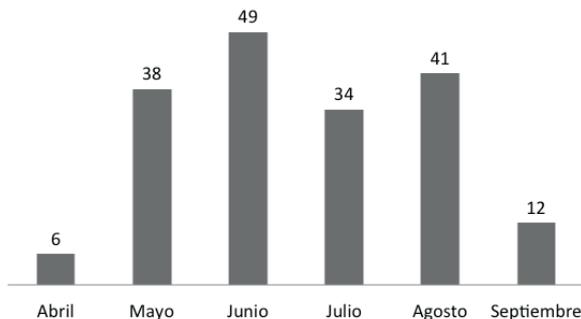
Una segunda innovación ha sido la incorporación de dos modelos adicionales de tutorías: los talleres de reforzamiento y las asesorías.

Los talleres de reforzamiento son sesiones semanales de atención de consultas, para estudiantes de una misma facultad o carrera. Estas sesiones no requieren de inscripción y son abiertas para todos los estudiantes que quieran participar.

Durante el primer semestre se organizaron 14 talleres de reforzamiento, orientados a Matemática y Química, para las facultades de Ingeniería, Administración y Economía, Tecnológica y el programa de Bachillerato.

En total se realizan 181 sesiones de talleres de reforzamiento (ver figura 7), siendo notable la continuidad que se mantiene durante el periodo de movilizaciones estudiantiles que ocurre entre junio y agosto (9 semanas).

Figura 7. Sesiones de taller, primer semestre de 2013.



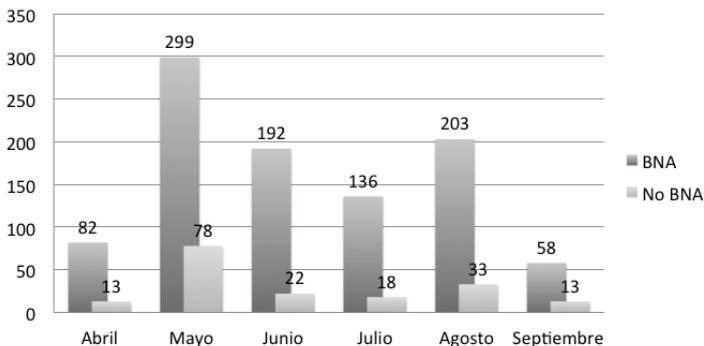
Justamente a instancias de la normalización del semestre académico, luego del periodo de movilizaciones, se implementa una modalidad piloto de tutoría, denominada asesoría. Las asesorías consisten en atenciones individuales que se llevan a cabo en la sede del PAIEP, en un horario previamente reservado por el estudiante. Las áreas en las que se implementan son matemática, física, química, escritura académica e historia. A partir del segundo semestre se implemen-

tarán de manera permanente, dada la buena evaluación que se hace del servicio¹⁴.

La demanda espontánea de tutorías se atendió mayoritariamente a través de talleres de reforzamiento y asesorías, mientras que sólo en casos calificados se asignaron tutores personales, dado que se reservaron principalmente para los estudiantes con Beca de Nivelación Académica.

En dicho modelo de tutoría se realizaron 1171 atenciones en el primer semestre, destacando también la continuidad que se mantiene en los meses de movilizaciones (ver figura 8).

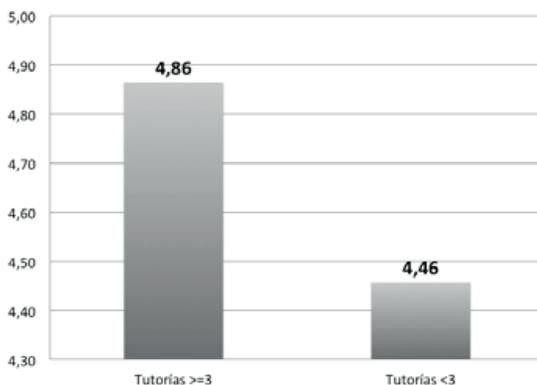
Figura 8. Atenciones mensuales de tutores personales.



Al comparar los promedios del primer semestre de estudiantes que asisten a 3 tutorías o más con el resto, se observa una diferencia de 4 décimas (ver figura 9).

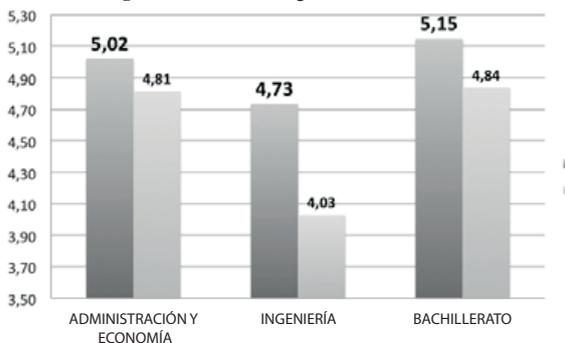
¹⁴ La evaluación de este tipo de tutorías ha sido positiva, aunque requiere de mejoras en los registros de atención y de asistencia, por lo que no se cuenta con información cuantitativa de calidad.

Figura 9. Promedio del primer semestre según asistencia a tutorías.

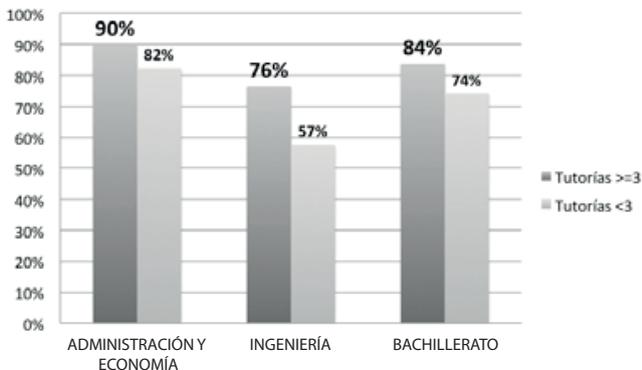


La distribución por facultad de estudiantes, según su asistencia a tutorías, arroja 3 facultades que agrupan la mayor cantidad de estudiantes atendidos, en las que se observan diferencias significativas de promedio entre los estudiantes que asisten a 3 o más tutorías y los demás, destacando los estudiantes de la facultad de Ingeniería (ver figura 10).

Figura 10. Promedios según asistencia a tutorías.



Análogamente al caso anterior, el porcentaje de aprobación de los estudiantes que más asisten a tutorías es mayor, destacando nuevamente los de la facultad de ingeniería (ver figura 11).

Figura 11. Porcentaje de aprobación según asistencia a tutorías.

En suma, es posible observar que junto con el aumento significativo de la cobertura del subprograma de nivelación y la mejora en la selección y acompañamiento de tutores, se ha obtenido un mayor impacto en el rendimiento de los estudiantes que participan.

Más allá de estos logros, en el semestre actual se están implementando iniciativas adicionales, tendientes a responder a los problemas más frecuentes que se han venido presentando, como son la distinción entre apoyo académico y nivelación, la disponibilidad de materiales de aprendizaje para el desarrollo de las tutorías y la flexibilización del proceso de nivelación.

Para responder al primer problema se está trabajando en la elaboración de una malla flexible de micro-talleres, asociados a contenidos clave de la enseñanza media. Un micro-taller, como está definido hasta ahora, corresponde a 2 ó 3 sesiones de tutoría sobre un contenido en particular.

De esta forma se está trabajando en la construcción de una malla flexible que le permita a cada estudiante construir su propio trayecto de nivelación, en paralelo al apoyo que recibe para sus asignaturas de primer año.

De la mano de la propuesta de micro-talleres, se está trabajando en la selección, corrección y creación de materiales de aprendizajes que apoyen las tutorías de matemática y química, y se espera implementar tutorías piloto de asignaturas de alto nivel de reprobación de las áreas de programación, economía e inglés.

En suma, la estrategia general que se ha venido estableciendo en el programa es la de construir instancias de apoyo tutorial que atiendan a la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes, y que en combinación les permitan ir construyendo sus propios trayectos de aprendizaje.

5. Conclusiones: del acceso a la persistencia

El PAIEP se concibe en la circularidad acceso y permanencia, enfatizando sus acciones de nivelación y acompañamiento en las actitudes y capacidades de los jóvenes más que en las problemáticas asociadas a las condiciones de vulnerabilidad social.

Todas las acciones que desarrolla el PAIEP buscan fortalecer en los estudiantes las habilidades y competencias necesarias que les permitan una inserción adecuada a la vida universitaria y un buen desempeño académico. Así, se asume que el estudiante posee las habilidades, por lo tanto, el énfasis está en evitar que el impacto del primer año afecte negativamente las actitudes académicas que los hicieron destacarse en la educación secundaria.

El programa tiene la convicción en los atributos de los estudiantes, ya que como afirma Canales y De Los Ríos (2009) en su investigación sobre la permanencia de los estudiantes vulnerables en el sistema universitario, más allá de las problemáticas, los estudiantes vulnerables que lo gran persistir en el sistema lo hacen porque cuentan con soportes familiares e institucionales que facilitan su progresión educativa y sobre todo ellos cuentan con atributos personales como la orientación al logro y el auto-conocimiento, además de ser conscientes de su vulnerabilidad.

De este modo, si bien se reconoce que la deserción es el resultado de la combinación y efecto de distintas variables como las características preuniversitarias, institucionales, familiares, e individuales y las expectativas laborales (Peralta, 2008), el apoyo académico y psicosocial que entrega es a partir de las capacidades, atributos y motivación particular que mantienen este tipo de estudiantes. “Entre las capacidades personales que caracterizan a los estudiantes vulnerables que persisten en el nivel universitario, se cuentan factores como la perseverancia, el esfuerzo, la seguridad en sí mismos, la definición de claras metas y propósitos asociados al proceso educativo” (Canales y De los Ríos, 2009, p. 31).

Tal como afirma Peralta (2008), se asume la motivación al logro como un elemento fundamental en la *probabilidad de permanecer* dentro de la universidad, motivo que reafirma la opción de voluntariedad de participación de las actividades. En resumen, ingresan a la universidad estudiantes talentosos y motivados pero con desventajas académicas, por lo que se les proponen actividades de nivelación y orientación psicosocial para fortalecer sus capacidades. Así acuden motivados y logran mejorar su desempeño.

De este modo, el programa busca transitar desde las acciones orientadas a reducir la deserción y el abandono (enfaticando en los déficits académicos y condiciones de vulnerabilidad) hacia fomentar la persistencia de los estudiantes fortaleciendo sus atributos personales. Así se logra una política universitaria de acción afirmativa, primero, al impulsar la trayectoria escolar en los procesos de admisión promoviendo la *no discriminación en el acceso por razones diferentes al mérito* (Claro, 2005, p. 105) y sumando los apoyos que permitan la integración positiva a la universidad a partir de sus propios atributos personales.

La igualdad de oportunidades educativas existe cuando la probabilidad de que cualquier persona pueda matricularse en una institución educativa, recibiendo apoyo adecuado para aprender en profundidad con niveles de excelencia y procediendo al

siguiente nivel educativo, es independiente de características adscriptivas e independiente de otros factores que el esfuerzo, la habilidad y preferencias de la persona; y, en particular, es independiente de la clase social de origen, raza, género o lugar de residencia (Reimers citado en Claro, 2005, p. 109).

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad de Santiago de Chile y al Ministerio de Educación por financiar el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia, pero, sobre todo, por depositar la confianza en sus acciones.

También agradecemos a los profesionales y administrativos que trabajan en el PAIEP, quienes conforman un equipo comprometido con la inclusión con excelencia en la educación superior.

Bibliografía

- Himmel, E. (2002). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior, artículo en Revista Calidad en la Educación, editada por el Consejo Superior de Educación, n°17, Santiago, Chile. Extraído el 20 de septiembre de 2013 desde http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/publicaciones_revista_calidad_detalle.aspx?idPublicacion=35
- Centros de Estudios MINEDUC (2012). Serie Evidencias. La Deserción en la Educación Superior en Chile. Año 1, n°9. Santiago, Chile.
- Consejo Nacional de Educación (2012). Evolución de la Matrícula Total en el Periodo 2005-2012. Extraído el 30 de septiembre de 2013 desde http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesEstadisticas/doc/NovEstadisticas2012/019_Web_EvoMatTotal.pdf
- Consejo Económico y Social, Comisión de Derechos Humanos (2001). El concepto y la práctica de la acción afirmativa, documento de Naciones Unidas, E/CN.4/Sub.2/2000/11; E/CN.4/Sub.2/2001/15.
- Pearson, Final Report Evaluation of the Chile PSU (2013). Extraído el 7 de septiembre de 2013 desde: http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/2013013111057540.chile_psu-finalreport.pdf
- Peralta, C. Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 2: 65-86, Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2008. Extraído el 30 de septiembre de 2013 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200004&script=sci_arttext
- Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala A. (2013). Efecto de la Incorporación del Ranking de Notas en la Selección Universitaria, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE). Santiago, Chile.
- Bralic, S. y Romagnoli C. (2000). Niños y jóvenes con talento, una educación de calidad para todos, Domen Ediciones, Santiago, Chile.
- Universidad de Santiago de Chile. Plan Estratégico 2011-2015. Extraído el 1 de octubre de 2013 desde http://www.usach.cl/sites/default/files/field/uploaded_files/pei_2011-2015_formato_cuadernillo.pdf
- Gil, J. Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). El Ranking de Notas. Inclusión con Excelencia. Serie N° 60, Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

- Contreras, D., Gallegos, S. y Meneses, F. (2009). Determinantes del Desempeño Universitario: ¿Importa la Habilidad Relativa?. Revista Calidad de Educación, N°30, Santiago, Chile.
- Koljatic, M. y Silva, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. Revista Estudios Públicos n° 120, Santiago, Chile.
- Claro, M. (2005). Acción Afirmativa. Hacia Democracias Inclusivas, Fundación Equitas, Santiago, Chile.
- Miranda, R. (2012). Potencial de la Programación de Videojuegos para el desarrollo del Pensamiento Matemático de Estudiantes en Edad Escolar. Universidad de La Frontera, Chile.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). Entendiendo la Permanencia de Estudiantes Vulnerables en el Sistema Universitario. Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES). Universidad de Santiago de Chile.

Datos de la publicación

- Experiencias de inclusión y equidad en la educación superior,
Universidad de Santiago de Chile (USACH)
*Francisco Javier Gil Llambías, Beatriz Rahmer Pavez y Claudio
Frites Camilla*
Presentado en el III Congreso Internacional MISEAL: Nuevos
desafíos para la inclusión social y la equidad en la educación
superior, España, 2014.

EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE (USACH)

DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN UNIVERSITARIA A LA POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL

Francisco Javier GIL LLAMBÍAS¹, Beatriz RAHMER PAVEZ² y
Claudio FRITES CAMILLA³

1. Móvil ético: Los talentos están democráticamente distribuidos

La Universidad de Santiago es una de las instituciones públicas de educación superior más antiguas de Chile. Con 165 años, ha representado, desde su origen en la Escuela de Artes y Oficios (1849) y luego en la Universidad Técnica del Estado (1947), un espacio que históricamente ha asumido la formación de los ciudadanos chilenos

¹ Doctor en Ciencias de la Universidad Complutense de Madrid. Director de la Cátedra UNESCO. Programa de Acceso, Inclusión, Equidad y Permanencia (PAIEP), Universidad de Santiago. Avenida El Belloto N°3580, Estación Central. Correo: francisco.gil@usach.cl.

² Magíster en Estudios de Género, Universidad de Chile. Programa de Acceso, Inclusión, Equidad y Permanencia (PAIEP), Universidad de Santiago. Correo: beatriz.rahmer@usach.cl

³ Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile. Programa de Acceso, Inclusión, Equidad y Permanencia (PAIEP), Universidad de Santiago. Correo: claudio.frites@usach.cl

de manera inclusiva, acogiendo y promoviendo la diversidad social. “Asumimos el rol histórico que la sociedad le ha entregado a la universidad, en cuanto a captar a los mejores estudiantes con independencia de su proveniencia socioeconómica. Seguiremos siendo una institución que impulsa la movilidad social” (Plan Estratégico Institucional 2011-2015).

La USACH ha sido una de las principales impulsoras de la valoración de la trayectoria escolar de los estudiantes por sobre las pruebas estandarizadas en los procesos de admisión a la educación superior y pionera de iniciativas que hoy se han transformado en política pública. Estas acciones se han desarrollado desde un principio fundamental: “*El talento académico, especialmente el talento potencial, se distribuye homogéneamente en la población, pues no existen evidencias de presentarse distinción alguna en cuanto a diferencias culturales, socioeconómicas, de género, raza, etc.*” (Arancibia, 2009, citado en Miranda, 2012, p. 13). En consecuencia, en todas las razas, en todas las etnias y en todas las condiciones socioculturales existen jóvenes con el talento académico y el potencial necesario para desenvolverse con éxito en la educación superior.

Otro principio fundamental que ha guiado las acciones de la USACH es la afirmación de que *la pobreza no es mérito académico*. Las acciones que se desarrollan están orientadas hacia la inclusión de jóvenes que provienen de establecimientos con alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), pero se antepone la excelencia a esta inclusión. El mérito no está en la condición de vulnerabilidad, sino que en el desarrollo exitoso de los talentos académicos en condiciones poco favorables (Rahmer, Miranda y Gil, 2013).

En este sentido, la USACH valora el talento académico por sobre las estructuras sociales que no permiten su desarrollo y, a través de distintas iniciativas, ha buscado a los jóvenes talentosos, independiente de la calidad de formación que recibieron en su etapa escolar, y ha dispuesto de sistemas de nivelación y orientación psicosocial que

aseguran que estos talentos se desplieguen con éxito en la educación superior.

2. Suma de evidencias: acceso y permanencia en la educación superior

En Chile, el proceso de admisión a la educación superior se ha presentado básicamente a partir de pruebas estandarizadas y la valoración de la trayectoria escolar.

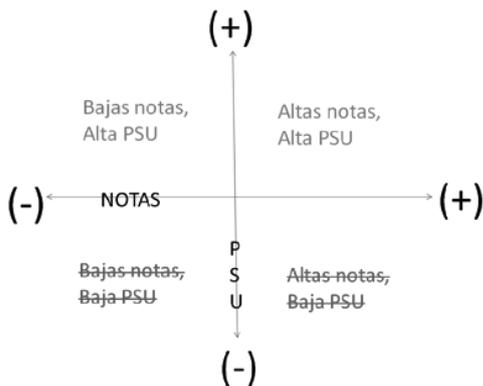
En lo que respecta a las pruebas estandarizadas, desde 1967 hasta el año 2002 se utilizó la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y desde 2003 en adelante los jóvenes rinden la Prueba de Selección Universitaria (PSU)⁴. La trayectoria escolar, por su parte, ha sido considerada a partir del promedio de notas de enseñanza media (NEM).

Durante este tiempo, para la admisión las universidades han considerado en forma casi exclusiva la PSU por sobre la trayectoria escolar. El desempeño en la educación secundaria pasó a ser un ámbito más bien anecdótico en este proceso. La razón principal ha sido el Aporte Fiscal Indirecto (AFI), que consiste en una asignación anual que entrega el Estado a las Instituciones de Educación Superior (IES) que admitan a los 27.500 mejores puntajes PSU (matemática y lenguaje) de los alumnos matriculados en el primer año de estudios (MINEDUC 2014). De este modo, las instituciones han ponderado la PSU por sobre la trayectoria escolar para así captar más recursos económicos. Esto ha llevado a que la PSU tenga un rol preponderante en relación a

⁴ Según el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE), la PSU tiene el objetivo de medir la capacidad de razonamiento de los postulantes egresados de la enseñanza media, teniendo como medio los contenidos del Plan de Formación General de Lenguaje y Comunicación, de Matemática, de Historia y Ciencias Sociales y de Ciencias. Esta última incluye la Biología, Física y Química (DEMRE). Los postulantes a las universidades chilenas deben rendir la PSU de Lenguaje y Comunicación y la PSU de Matemática. Las otras pruebas son optativas, aunque se debe rendir al menos una de ellas según lo solicite el plan de formación de su preferencia.

la trayectoria escolar, producto de lo cual, tal como se puede apreciar esquemáticamente en la Figura 1, obtener una alta PSU se transforma en garantía de acceso a la educación superior.

Figura 1.



De este modo, como se puede observar en la figura superior, quienes ingresan a estas universidades son aquellos estudiantes que se encuentran en los cuadrantes superiores y las notas de la enseñanza media pasan a jugar un rol más bien secundario a efectos de ingresar a la educación superior en instituciones selectivas académicamente.

En Chile actualmente existe un amplio proceso de cuestionamiento y discusión sobre la preeminencia de la PSU, principalmente en relación a 4 puntos: i) el poder predictivo de la prueba en el desempeño de los estudiantes en la vida universitaria, ii) la alta correlación entre el nivel socioeconómico y los puntajes obtenidos en la PSU, iii) si el instrumento discrimina a los establecimientos técnico profesionales y iv) su objetivo de medir capacidades de razonamiento v/s contenidos adquiridos (Rahmer, Miranda y Gil, 2013)⁵.

⁵ Este proceso crítico culmina con el Informe Pearson (2013) solicitado por el Ministerio de Educación (MINEDUC), el cual cuestiona la puntuación, validez y construcción de la prueba.

En consecuencia, surge la interrogante en relación a “¿Qué predictores de éxito son razonablemente conocidos como para que las políticas de acceso y de funcionamiento se alineen y consoliden?” (Gil, Paredes y Sánchez, 6: 2013).

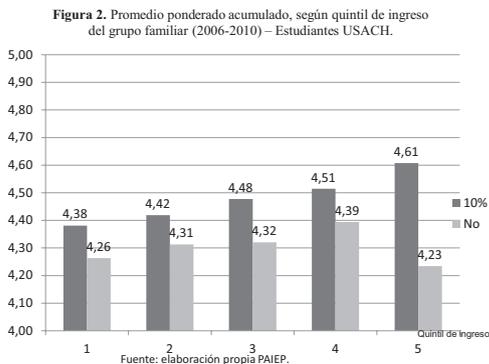
La revalorización de la trayectoria escolar en el proceso de admisión a la educación superior aparece como una alternativa plausible ante la pregunta sobre cómo aumentar la inclusión sin sacrificar la excelencia académica (Rahmer Miranda y Gil, 2013).

En este contexto, dentro de las medidas que valoran la trayectoria escolar, surge en particular el ranking de notas, que considera a los alumnos que se han destacado en sus respectivos contextos y han aprovechado al máximo las oportunidades que les ofrece su comunidad escolar de referencia. El ranking aumenta la inclusión social sin sacrificar la excelencia académica al bonificar a todos los estudiantes que se han destacado en sus contextos, generando mayores expectativas de ingreso a la educación superior entre todos los estudiantes del país, independiente de sus lugares de origen (Gil, Paredes y Sánchez, 2013).

La trayectoria escolar, y el ranking en particular, como medida de habilidad relativa tendría ventajas adicionales, puesto que podría capturar información de las características que no entregan las pruebas estandarizadas, ya que ser un estudiante destacado en el colegio es un buen predictor del desempeño universitario, inclusive controlando la dependencia de establecimientos de educación secundaria o su quintil de ingreso. En efecto, los estudiantes que se encuentran en el 10% superior de sus establecimientos demuestran tener un mayor rendimiento en la educación superior (Contreras, Gallegos y Meneses, 2009), tal como han demostrado estudios más recientes (Rahmer, Miranda y Gil, 2013; Kri, Gil, González y Lamatta, 2013).

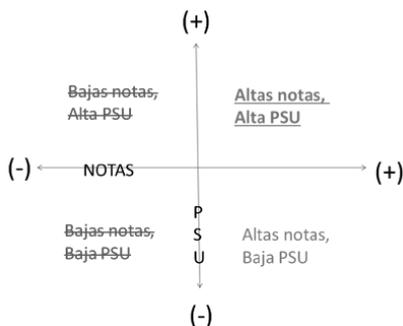
En las siguiente figura se puede observar cómo el rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron a la Universidad de Santiago, habiendo obtenido un promedio de notas en la enseñanza media dentro del 10% superior de su establecimiento (top 10%), es mejor que el

del resto de los estudiante, cualquiera sea el establecimiento, carrera, facultad, año de ingreso y quintil de origen (ver figura 2) (Rahmer, Miranda y Gil, 2013).



Evidencia en esta línea existe también en otras universidades de Chile, lo que ha llevado a concluir cuál es la situación deseada en lo que respecta a la admisión de estudiantes en la educación superior: una que permita evitar, o al menos morigerar, los efectos nocivos en relación a la preeminencia de la PSU como instrumento base del proceso y que la trayectoria escolar deje de ser una anécdota y asuma un rol central en lo que concierne al proceso de selección universitaria.

Figura 3.



La situación deseada, y a la que propenden las medidas de la Universidad de Santiago, es lograr que ingresen a instituciones de educación superior quienes se hayan destacado en sus respectivos contextos educativos, independientemente de sus puntajes PSU, lo que se puede apreciar en el sector derecho de la figura, destacado en verde.

Lograr el ingreso de esta clase de estudiantes presenta efectos en la calidad y equidad del sistema, en la medida que ingresan los mejores estudiantes de sus respectivos contextos y la universidad se abre a una diversidad de jóvenes que no estaban logrando entrar a instituciones selectivas y complejas, dada la ponderación de los factores ya descritos.

En este sentido, en un sistema escolar altamente segregado y desigual como el chileno, la valoración de la trayectoria escolar favorece la equidad al interior del sistema educativo y la cohesión social, al repartir las oportunidades entre aquellos estudiantes que aprovecharon al máximo sus oportunidades en sus respectivos contextos, con independencia de su nivel socio-económico, capital cultural de sus padres o situación geográfica.

3. Una universidad comprometida con la inclusión y la acción afirmativa

El modelo educativo de la Universidad de Santiago asume como parte de su misión un fuerte compromiso con la promoción de condiciones de igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y conclusión de estudios, para los jóvenes que, desde distintos sectores sociales y como resultado de su esfuerzo y capacidad, acceden al sistema de educación superior.

Por más de 20 años la universidad ha generado vías de acceso inclusivas y mecanismos de acompañamiento para favorecer la permanencia, logrando en la suma de experiencias crear una política universitaria de acción afirmativa y permitiendo un mayor ingreso de estudiantes de

alto rendimiento escolar en contexto, fortaleciendo sus recursos personales y nivelando sus competencias académicas.

En la Universidad de Santiago, este compromiso se materializa en instrumentos que permiten ingresar y mantener en la universidad a personas que, teniendo el mérito y el talento académico para la vida universitaria, no logran integrarse exitosamente a ella debido principalmente a su origen social o bien a otros elementos externos a sus méritos personales (Rahmer, Miranda y Gil, 2013).

Entre los años 1992 y 2004, la universidad decidió entregar una bonificación a los puntajes de la prueba estandarizada de admisión a las universidades chilenas (PSU/PAA)¹ para los estudiantes que se encontraban en el 15% superior de la generación de sus establecimientos educacionales. De este modo se beneficiaba a jóvenes con alto mérito académico, valorando su óptimo desempeño demostrado en los cuatro años de enseñanza media, por sobre los puntajes de una prueba rendida en un solo día. Esto permitió beneficiar a más de 15.000 estudiantes que provenían de establecimientos municipales que demostraron ser excelentes estudiantes, *indistinguibles* respecto a quienes habían ingresado vía PAA/PSU.

Sin embargo, en el año 2004 esta bonificación fue prohibida por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), impidiendo todo tipo de bonificación de puntaje de las pruebas estandarizadas de admisión.

Haciendo frente a esta prohibición, durante 2007 la USACH implementó un nuevo modelo de acceso denominado Propedéutico, el cual prepara académicamente a estudiantes top 7% de establecimientos escolares de alto IVE durante su último año escolar y los ingresa directamente a la universidad independientemente de su puntaje PSU. Dado el éxito, gradualmente se han ido sumando a esta iniciativa muchas universidades chilenas⁶.

⁶ Existe una red de programas propedéuticos liderada por la Universidad de Santiago y conformada por la U. Cardenal Silva Henríquez, la U. Alberto Hurtado, la U.

Asimismo, el año 2009 la UNESCO, interesada por la propuesta y en los buenos resultados académicos de los estudiantes ingresados por esta vía, crea, en la Universidad de Santiago, la cátedra sobre Inclusión en Educación Superior Universitaria.

Finalmente, en 2012, la Universidad de Santiago crea el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), como una institución que articula y fortalece las iniciativas de las Vicerrectoría Académica y de Apoyo al Estudiante, orientadas hacia el acceso, permanencia y titulación de estudiantes de alto rendimiento en contexto, fortaleciendo sus recursos personales y nivelando sus competencias académicas. De este modo, el PAIEP subsana las carencias educativas y sociales que sean consecuencia del origen social, especialmente del índice de vulnerabilidad del establecimiento educacional del cual provienen.

4. De las políticas de inclusión universitaria a la política pública nacional

La valoración de la trayectoria escolar en el proceso de admisión al sistema universitario ha sido uno de los rasgos que ha distinguido a la Universidad de Santiago de Chile. Esta valoración se sustenta en un continuo de iniciativas que la Universidad de Santiago ha desarrollado desde el año 1992 a la fecha, en la búsqueda de asegurar que los estudiantes talentosos académicamente lleguen a sus aulas y, puesto en un contexto nacional, que estos estudiantes también lleguen a otras universidades complejas y altamente selectivas, como la Universidad de Santiago.

Tecnológica Metropolitana, la U. Metropolitana de Ciencias de la Educación, la U. Católica del Norte, la U. de Tarapacá, la U. Católica de Temuco, la U. de Antofagasta, la U. de los Lagos, la U. Austral de Chile, la U. de Viña del Mar, la U. Católica de la Santísima Concepción, la U. Técnica Federico Santa María, la U. de Valparaíso, la U. de Magallanes y la U. de Playa Ancha. Asimismo, la U. Diego Portales, la U. Católica, la U. de Chile y la U. de Concepción trabajan procesos de inclusión y mantienen una relación de cooperación con la red de programas propedéuticos.

En este contexto, en 2013 la USACH impulsa el uso del ranking de notas como política de admisión a las universidades chilenas, en la búsqueda de relevar la importancia de la trayectoria escolar y su poder predictivo en relación al éxito en el proceso universitario. Este primer proceso de admisión, que consideró el ranking de notas con un máximo de 10% de ponderación, arrojó buenos resultados en inclusión de jóvenes de menores ingresos, mujeres y estudiantes de establecimientos municipales (Larroucau, Ríos y Mizala, 2013, p. 100). Por este motivo, para el reciente proceso de admisión (2014), las universidades más selectivas aumentaron hasta un 40% la valoración de esta variable que junto a un 10% de las NEM lograba un 50% de valoración de la trayectoria escolar. Es interesante destacar que estas universidades han tomado esta decisión a pesar de perder parte de las compensaciones económicas que otorga el AFI.

Asimismo, este año 2014 el gobierno ha buscado replicar el modelo propedéutico, ahora como una política pública, a través del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), con la expectativa de llevar esta experiencia exitosa al ámbito nacional, conciliando calidad y equidad en el ingreso a la educación superior, y buscando incidir en el acceso y la permanencia, tal como lo ha hecho la Universidad de Santiago.

Otro aspecto en el cual la Universidad de Santiago ha implementado programas pioneros en Chile se refiere a ligar las políticas de acceso con las de permanencia, cuestión fundamental ya que favorecer a estudiantes que fueron destacados académicamente en sus respectivos contextos, pero que probablemente obtuvieron bajos resultados en la PSU, implica trabajar con un perfil de estudiantes que se distingue en relación a aquellos con los que las instituciones de educación superior habían trabajado históricamente.

En este contexto, dados los magros indicadores de retención y titulación en la educación superior, existe un fuerte proceso de revisión y crítica asociada al acceso a la educación superior de sectores his-

tóricamente postergados. Y el paso gradual de entender que el éxito en la educación superior dependía de la familia y el estudiante, a un compromiso institucional cada vez mayor.

Este perfil de estudiantes, que presentan déficits académicos pero a la vez motivación y facilidad por el estudio, suelen tener menores desempeños en el primer año debido a un proceso de adaptación y aprendizaje, pero ya en un segundo año los resultados tienden a equipararse y se vuelven indistinguibles respecto a los estudiantes restantes. Es justamente durante estos primeros semestres cuando concentran sus esfuerzos los programas de permanencia (Kri, Gil, González y Lamatta, 2013).

Es así que surgen una serie de iniciativas, becas y fondos adjudicables desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) respondiendo a su interés de mejorar las tasas de retención de las universidades chilenas, especialmente enfocados en los quintiles I y II. La Universidad de Santiago ha podido realizar planes de nivelación de competencias, acompañamiento académico y orientación psicosocial a partir de estos fondos y ha asesorado a varias instituciones en el desarrollo de estos mismos proyectos⁷.

5. Conclusiones: elementos para el desarrollo de políticas públicas de inclusión en la educación superior

La Universidad de Santiago ha tenido como uno de sus objetivos centrales la búsqueda de equidad y calidad, y ha efectuado una serie de iniciativas que dan cuenta de este compromiso.

Este esfuerzo por tener estudiantes tan diversos, como diverso es el país, se ha visto plasmado en dos políticas –el ranking de notas y el

⁷ Los fondos adjudicados corresponden a: Fondo de Fortalecimiento USA1199 y USA1299, Beca de Nivelación Académica USA1123, USA1205 y USA1311, Fondo de Innovación Académica USA1302 y USA1305 y FDI 2013.

Programa PACE– han reconocido, a partir de los resultados exhibidos, que es posible compatibilizar calidad y equidad en el sistema de educación superior.

Lograr, desde la academia, este tipo de influencia en la política pública es posible desde un conjunto de elementos clave que la Universidad de Santiago ha sumado a lo largo del proceso. Distinguir estos elementos puede ser útil y favorecer a otras universidades que estén interesadas en impactar en la política pública a partir de sus acciones de inclusión y equidad.

Un primer elemento fundamental es *la persistencia en la suma de antecedentes*. La investigación y la recopilación de datos es parte del quehacer de las universidades. Ahora bien, es necesario dar a conocer los resultados en los medios de comunicación, en la comunidad académica, en el mundo político y en la sociedad civil organizada. No basta la publicación en revistas especializadas. De ahí la idea de *persistencia, ya que* es preciso insistir en los hallazgos, aun cuando año a año se encuentren los mismos resultados. Finalmente, ante una suma de evidencias, las resistencias de otro orden (políticas, filosóficas, burocráticas) se flexibilizan.

Un segundo elemento es impulsar las acciones desde un *móvil ético* que esté claramente definido. Esta declaración de principios permite la búsqueda de aliados, distinguirse de las acciones que son impulsadas por otras intenciones y, lo más importante, desarrollar las acciones con sentido moral y coherente, y de este modo ser reconocidos por estos elementos. La Universidad de Santiago ha sido insistente en la afirmación de que *los talentos están igualmente distribuidos* y que *la pobreza no es mérito académico*.

Un tercer elemento necesario es sumar *actores clave*. Estos actores se encuentran fuera del mundo académico, por lo tanto, es importante desarrollar una estrategia que sume aliados del mundo político (gobierno, congreso, partidos políticos) de la sociedad civil organizada (ONG, fundaciones, movimientos) y de las organizaciones interna-

cionales. Por ejemplo, en el proceso expuesto ha sido fundamental que la UNESCO apoye y patrocine las iniciativas. También, alinear a los dirigentes del movimiento estudiantil (que han tenido un importante auge e influencia en las políticas desde 2011) ha sido un factor clave para así incorporar los temas de interés en la agenda pública.

Otro elemento a considerar es asumir que las ideas y acciones *no son propias*. Es preciso superar el legítimo interés por patentar ideas y hallazgos a cambio de *entregarlos libremente* para su uso a las otras instituciones de educación superior. La inclusión, la equidad y la excelencia en educación superior no se pueden convertir en aspectos a competir entre las universidades. En este sentido, las redes son fundamentales. Cuando este tipo de iniciativas se presentan alineadas entre las instituciones, la presión que se ejerce a la toma de decisiones es sustancialmente mayor.

Por último, es muy importante que todas las acciones de inclusión y los antecedentes que pueda recabar la universidad estén siempre orientados hacia *un fin de impacto público*, porque la institución podría desarrollar acciones propias con alto impacto interno, pero si no actúa en perspectiva de influir en las decisiones públicas podrá cumplir sus objetivos, pero no logrará un contexto favorable que finalmente mitigue las necesidades de su misma acción.

Bibliografía

- Contreras, D., Gallegos, S. y Meneses, F. (2009). “Determinantes del desempeño universitario: ¿importa la habilidad relativa?” *Calidad en la Educación* N°30, julio de 2009 (p. 18-48).
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). “Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social”. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, N°1.
- Gil, F.J., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). “El ranking de las notas: inclusión con excelencia”. *Centro de Políticas Públicas*. Año 8, N°60, mayo de 2013. ISSN 0718-9745.
- Kri, F., González, M., Gil, F.J. y Lamatta, C. (2013). “Ranking de notas como predictor de éxito en la Educación Superior. Estudio de Caso: Universidad de Santiago. Informe final”. *Consejo Nacional de Educación*.
- Pearson, *Final Report Evaluation of the Chile PSU* (2013).
- Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F.J. (2013). “Programa de acceso inclusivo, equidad y permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa. Prácticas para reducir el abandono: acceso de la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares”. *III CLABES – Tercera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*.
- Santelices, M., Ugarte, J., Glootts, M., Radovic, D., Catalán, X. y Kyllonen, P. (2010). “Medición de nuevos atributos para el sistema de admisión a la educación superior en Chile”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3, N°2 (p. 49-75).

Datos de la publicación

- La incorporación del ranking de notas en el sistema de admisión universitaria
Francisco Javier Gil Llambías y Claudio Frites Camilla
Publicado en “Contexto, experiencias e investigaciones sobre los programas propedéuticos en Chile”, Chile, 2015.

LA INCORPORACIÓN DEL *RANKING* DE NOTAS EN EL SISTEMA DE ADMISIÓN UNIVERSITARIA

GIL LLAMBÍAS, Francisco Javier y FRITES CAMILLA, Claudio

francisco.gil@usach.cl
claudio.frites@usach.cl

Resumen

Se analiza la iniciativa denominada *ranking* de notas desde la perspectiva de la inclusión, en el marco del sistema de admisión a la educación superior. Para ello se describen los procesos de selección basados en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y Prueba de Selección Universitaria (PSU), a la luz de las características del sistema escolar y su actual funcionamiento. Luego se señalan algunos de los problemas que enfrenta el sistema educativo en relación a su heterogeneidad y se analiza el *ranking* de notas como una medida que busca reducir la tendencia a la desigualdad y exclusión presentes en la educación superior. Posteriormente se exponen argumentos complementarios, en relación a las implicancias del *ranking* de notas respecto a la segregación al interior del sistema escolar, la conformación de las elites y el cambio en el “sentido común” que implica una medida de esta naturaleza. Se concluye señalando cuáles son las ventajas que presenta el *ranking* de notas en el contexto del sistema educativo chileno.

Palabras clave: enseñanza superior, condiciones de admisión, discriminación educacional e igualdad de oportunidades.

¹ Los autores agradecen los comentarios de

El texto analiza la incorporación del ranking de notas en el sistema de admisión a la educación superior. Para ello, en primer lugar, (i) se describe sumariamente el sistema escolar chileno en su evolución reciente y organización. Luego, (ii) se caracterizan las pruebas de admisión universitaria, con sus principales problemas y desafíos. En tercer lugar, (iii) se presenta la incorporación del ranking de notas en el sistema de admisión desde una perspectiva de inclusión. Después, (iv) se muestran algunas de sus implicancias en lo relativo a la conformación de las elites, la segregación y el cambio en el “sentido común” por el que apuesta una medida de esta naturaleza. Por último, (v) se concluye señalando por qué puesto en el contexto nacional, el ranking de notas constituye una propuesta que propende a una mayor equidad y calidad en el sistema educativo.

1. El sistema escolar chileno

Este sistema actualmente presenta una provisión mixta donde conviven establecimientos públicos² de administración municipal y establecimientos de administración privada en dos modalidades: prescindiendo de recursos públicos en el caso de la educación particular pagada y contando con financiamiento, parcial o total del Estado, en la educación particular subvencionada.

El sistema presenta en su conjunto un alto grado de heterogeneidad interna, que no se basa en un patrón o una lógica clara que responda a criterios tales como el crecimiento demográfico del país o a sus necesidades productivas. De este modo, la educación municipal, particular subvencionada y particular pagada se distribuyen territorialmente siguiendo lógicas de mercado, en una mezcla de voluntad, intereses y recursos. Esta “oferta” educativa, pese a tener un financiamiento emi-

² Se suele hablar de educación pública en tres sentidos: de acuerdo a sus fines, su financiamiento y su propiedad (García-Huidobro, 2010). En este caso tomamos esta última definición, puesto que está en consonancia con la definición que hace UNESCO y la OECD (Bellei et al., 2010).

nementemente público, no ha contado con una planificación o una instancia de regulación que asegure algún grado de correspondencia con la “demanda”, ya que cuando se diseñó el sistema, hace poco más de tres décadas, se estimó que cualquier regulación sería innecesaria, en la medida que existe una subvención por alumno (el *voucher*) que haría a los establecimientos de peor desempeño salir del sistema educativo cuando éstos perdieran matrícula (y por ende el financiamiento).

En lo que respecta a la educación pública, ésta es administrada por los municipios y las características de los gobiernos locales (ricos/pobres, grandes/pequeños, urbanos/rurales, etc.) tienen su correlato natural en lo educativo. En consecuencia, actualmente la situación de la educación pública es muy diversa, en cuanto a su escala y su participación en relación a la educación privada, lo que ha dado lugar a una serie de estudios y tipologías que buscan describirla (CIEPLAN, 1999; Gallego y Seebach, 2007; Larragaña, 2009; SUBDERE, 2005). En efecto, mientras hay comunas en donde los establecimientos públicos atienden al 100% de la matrícula escolar de la comuna, en otros apenas se supera el 10%. Así también se presenta la paradoja que todas las municipalidades, independiente de sus características, enfrentan exactamente las mismas responsabilidades, sean urbanas y populosas como Santiago o Maipú en la región Metropolitana, o rurales y de baja población como la comuna de Alto del Carmen en la región de Atacama o Pelluhue en el Maule.

Respecto a la educación particular subvencionada, ésta ha presentado un crecimiento sostenido durante las últimas tres décadas³ y en la actualidad posee una gran diversidad, de la que han dado cuenta diversos estudios, principalmente debido a su orientación y estructura de propiedad: con y sin fines de lucro, su funcionamiento en red o su pertenencia a un grupo religioso (Almonacid, 2004; González et al., 2009; Corbalán et al., 2009).

³ Según datos del Ministerio de Educación, la educación particular subvencionada en 1980 tenía un 15.1% de matrícula, en 1990 un 31.7%, en 2000 un 35.2% y el año 2014 un 53.2%.

Una segunda variante de establecimientos de administración privada son los particulares pagados, que no cuentan con financiamiento público e históricamente nunca han superado el 10% de la matrícula, no obstante su importancia en la formación de las elites.

Gran parte de esta diversidad en el sistema y al interior de cada dependencia se explica por el proceso de descentralización que se desarrolló desde 1981, el cual impulsó lógicas de mercado y tendencias que las políticas de la Concertación fueron incapaces de neutralizar (Cox, 2012). Prueba de ello es que previo a estas reformas, el sistema escolar era eminentemente público, centralizado y su cobertura superaba el 90% de la matrícula. Actualmente, en cambio, el sistema público educa a menos de un 40% de la matrícula y la educación de administración privada con financiamiento público supera el 50%.

Finalmente, en el marco de una fuerte segregación socioeconómica y académica del sistema escolar, existe una creciente preocupación por la equidad en el ingreso a la educación superior y, en particular, respecto al hecho de que ciertos grupos de la población quedan consistentemente sub-representados en estos espacios. En esta línea surgen iniciativas que ofrecen vías alternativas de acceso a la educación superior, que tienen por objetivo no replicar los problemas presentes en el sistema escolar.

2. Las pruebas de admisión universitaria

Las instituciones de educación superior han establecido distintos procesos para definir qué estudiantes continuarán sus estudios en la universidad. Este no es un ejercicio trivial, en la medida que se trata una línea divisoria a partir de la cual se desprenden una serie de consecuencias en la distribución de tareas e ingresos al interior de la sociedad.

Aceptando el hecho de que los sistemas de admisión a la educación superior no pueden, ni pretenden, solucionar los problemas de la es-

estructura social o la distribución del ingreso, en esta sección se analiza quiénes y bajo qué preceptos acceden a la educación superior.

El proceso de admisión en Chile se ha presentado básicamente a partir de pruebas estandarizadas y la valoración de la trayectoria escolar⁴. En lo que respecta a las pruebas, hasta el año 2002 este proceso se realizó mediante la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y desde el año 2003 en adelante a través de la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

A *grosso modo* se presentan dos enfoques para pruebas de selección: uno que pretende asegurar que el estudiante tenga el potencial para seguir estudios de educación superior, aunque carezca de algunos conocimientos, y una tendencia que considera los conocimientos aprendidos durante la educación secundaria, con base en un aprendizaje esperado (Cliff y Montero, 2010). En Chile, estas pruebas se han desarrollado bajo ambas premisas –buscando potencial académico y conocimientos adquiridos–, aunque pareciera existir cierto nivel de consenso respecto a que el cambio desde la PAA a la PSU se tradujo en una revalorización de los conocimientos aprendidos en la educación secundaria, en detrimento del reconocimiento del potencial para seguir estudios superiores.

Existe controversia respecto a las fortalezas y debilidades de uno y otro sistema. Sobre la PAA se señalaba que si bien reflejaba las diferencias del proceso educativo, al concentrarse en las habilidades verbales y no verbales no se podía asegurar que las incrementara, puesto que consideraba en su diseño “la atenuación de factores externos sobre las habilidades básicas de los sujetos, tratando de anular, en lo posible, los condicionamientos contextuales o idiosincráticos” (Latorre et al., 53: 2009).

El cambio por la PSU se justificó a partir de las críticas que denunciaban la inequidad en los resultados y la necesidad de apoyar la imple-

⁴ La trayectoria escolar ha sido considerada a partir del promedio de notas de enseñanza media (NEM) y desde el año 2013 con la inclusión del ranking de notas.

mentación del currículum de enseñanza media (PEARSON, 2013), bajo el supuesto de que al controlar contenidos mínimos obligatorios se fortalecería a los establecimientos y disminuiría la brecha de resultados, siguiendo la lógica de que el sistema de admisión actuaría como un “incentivo” a las comunidades educativas para cumplir con los objetivos delineados por el currículum.

Sin embargo, especialistas como Koljatic y Silva (2010) señalan que, contrario a lo presupuestado, al aumentar los contenidos controlados, la PSU ha sido perjudicial para los estudiantes de grupos vulnerables, en especial para aquellos que provienen de la educación municipal y técnico profesional.

Otro flanco de críticas a esta clase de pruebas y su ponderación respecto a otras variables se abre al analizar cuán exitosas son en la predicción del éxito universitario (PEARSON, 2013).

En este sentido, actualmente existe un proceso de cuestionamiento y discusión sobre esta prueba, en particular en relación a: i) la correlación inversa entre los puntajes obtenidos y el nivel de vulnerabilidad, ii) la discriminación que establece, dado su diseño, hacia los establecimientos de dependencia técnico profesional y iii) su poder predictivo respecto al desempeño de los estudiantes en la universidad (Rahmer et al., 2013).

De este modo surge la interrogante en relación a “¿Qué predictores de éxito son razonablemente conocidos como para que las políticas de acceso y de funcionamiento se alineen y consoliden?” (Gil et al., 6: 2013), y la revalorización de la trayectoria escolar en la admisión a la educación superior y del ranking de notas como propuesta que permite aumentar la inclusión sin sacrificar la excelencia académica (Rahmer et al., 2013), así como también la creación de instrumentos alternativos para medir atributos que complementen las pruebas estandarizadas (Santelices et al., 2010).

3. La incorporación del *ranking* de notas en la admisión a la educación superior

Dentro de las medidas que valoran la trayectoria escolar surge en particular el *ranking* de notas, que ha sido implementado desde el proceso de admisión del año 2013. Operacionalmente, el *ranking* de notas se traduce en un número, tal como los puntajes PSU o el puntaje asociado a las notas de enseñanza media (NEM), a partir de los cuales se puede obtener el “puntaje ponderado”. Así, el puntaje del *ranking* es el resultado de una transformación lineal del promedio de las notas de los cuatro años de educación secundaria, desde una escala 4 a 7 hasta una escala 206-850. Ésta presenta dos tramos lineales: el primero va desde 4 hasta el promedio de notas del establecimiento y el segundo va desde el promedio del colegio hasta la nota 7, la máxima de los establecimientos. En el primero, el puntaje del *ranking* de notas se iguala al puntaje NEM y en el segundo el puntaje del *ranking* de notas se obtiene de una recta que une el promedio del puntaje NEM y 850 puntos. Son los estudiantes clasificados en este último tramo quienes se ven beneficiados (“bonificados”) bajo el actual sistema.

Para el cálculo del *ranking* de notas se compara el rendimiento de los estudiantes con las tres últimas generaciones. Se busca establecer una comparación inter-generacional, con el fin de morigerar los efectos nocivos de la competencia entre compañeros de una misma sala de clases, lo que se conoce como el *ranking* puro.

Al igual que el NEM, el *ranking* de notas valora la trayectoria escolar. Sin embargo, presenta ventajas adicionales, ya que como medida de habilidad relativa permite capturar información sobre características que no entregan las variables actualmente en uso, debido a que ser un buen alumno en el colegio es un buen predictor del desempeño universitario, inclusive controlando por dependencia del establecimiento de educación secundaria, los puntajes en la PSU y las notas de enseñanza media (Contreras et al., 2009; Rahmer et al., 2013; Kri et al., 2013, PEARSON, 2013), debido a que los estudiantes que son favorecidos por el

ranking de notas reflejan el mérito entendido como habilidad intelectual, disciplina, resiliencia y persistencia, que es lo que les ha permitido estar constantemente en el tope de sus clases (Gil y Del Canto, 2012).

Otra ventaja de esta iniciativa es que, a diferencia de las notas de enseñanza media, no refleja aspectos específicos de cada colegio, tales como las distintas políticas de asignación de calificaciones⁵, los niveles de exigencia o bien la eventual inflación de las notas⁶, ya que se compara al estudiante en relación a quienes comparten sus respectivos contextos –niveles de exigencia, cultura evaluativa, calidad de la docencia, etc.– y se premia a quienes han aprovechado al máximo las oportunidades que ofrece su comunidad escolar de referencia.

Otro punto a considerar se refiere a que esta iniciativa entrega mayor información y en la práctica no presenta costos, “a diferencia de otros mecanismos de admisión complementarios basados en la aplicación de cuestionarios y entrevistas que son costosas de administrar” (Kojatic y Silva, 147: 2010).

Por último, desde un punto de vista pedagógico, valorar la trayectoria escolar permite destacar aspectos que no pueden ser capturados por pruebas estandarizadas, las que a lo sumo son administradas por algunas horas durante un par de días. Lo que queda fuera de estas pruebas, por sofisticadas y complejas que sean en su diseño, corresponde a aspectos esenciales en la formación de los estudiantes, tales como el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, la ciudadanía y el cultivo de las humanidades y las artes. Todas estas destrezas son indispensables para el desarrollo de la vida democrática en un mundo globalizado (Nussbaum, 2010).

⁵ Además, la escala de equivalencia de las notas de enseñanza media varía según el tipo de establecimiento escolar: (1) Humanista - Científico diario, (2) Humanista - Científico de adultos y (3) Técnico - Profesional.

⁶ No hay tal inflación de notas en el país, “lo que ocurre en Chile, entonces, no es una inflación generalizada de las NEM (Notas de Enseñanza Media). Ocurre que los establecimientos educacionales tienen diferentes proyectos educativos, los que influyen en las prácticas utilizadas para poner notas” (Gil, 2006).

Estos hallazgos permiten afirmar que una iniciativa como el ranking de notas propende a la inclusión social sin sacrificar excelencia académica, al bonificar a todos los estudiantes que se han destacado en sus contextos, generando mayores expectativas de ingreso a la educación superior entre todos los estudiantes del país y de cualquier contexto social (Gil et al., 2013). Dadas las características del sistema escolar chileno, el ranking de notas es un mecanismo de selección que “asume y corrige la desigual calidad de la educación chilena, en un marco de equidad” (Gil, 3: 2006). No se trata del único instrumento, ya que existen distintas modalidades en su implementación. Sin embargo, dado el actual escenario en que la admisión depende básicamente de la PSU y las NEM, el ranking de notas ofrece más información y de existir un sesgo, éste sería en pro de una mayor equidad⁷.

En resumen, el ranking de notas es (i) un antecedente académico incesgado respecto a la población, que está al alcance de todos los estudiantes del sistema escolar chileno, (ii) su influencia crece en la medida que las notas de los estudiantes se alejan del valor promedio de su establecimiento y no fomenta cambios tácticos de colegio en la política de asignación de notas, puesto que éstas tendrían consecuencias inciertas⁸, y (iii) su incorporación favorece el ingreso de sectores que históricamente han estado sub-representados en la educación superior.

⁷ Larroucau et al. (2013) realizan cuatro simulaciones a partir del proceso de admisión del año 2013 y concluyen que esta fórmula, en distintos niveles y medidas según cómo se implemente, favorece a estudiantes de menores ingresos, mujeres, estudiantes de establecimientos con financiamiento público (municipales y particulares subvencionados) y estudiantes de establecimientos más vulnerables. Las simulaciones fueron: a) simulación “2012” (sin ranking), b) simulación con ranking 10% v/s NEM, c) simulación con ranking 10% v/s PSU y d) simulación con ranking 20% v/s PSU.

⁸ Subir artificialmente las calificaciones (“inflarlas”) perjudicaría inevitablemente a las siguientes generaciones del mismo establecimiento.

4. Segregación, elites y la construcción del “sentido común”

Existen tres argumentos complementarios que hacen del ranking de notas una iniciativa particularmente interesante en el contexto chileno, en particular en lo referente a sus implicancias en la homogeneidad de nuestra elite, la segregación del sistema escolar chileno y el cambio en el “sentido común” que trae aparejada una medida como ésta.

Si bien, dada la reciente implementación de esta medida no existen datos que permitan corroborar sus efectos en los sentidos expuestos, parece importante destacar por qué razón el valorar la trayectoria escolar a través del ranking de notas parece algo tan importante en la sociedad chilena.

4.1. La conformación de las elites

Desde el ámbito de la conformación de las elites⁹, el ranking de notas favorece que los mejores estudiantes de cada establecimiento tengan la posibilidad cierta de entrar a la universidad y pavimentar su acceso a estos espacios de decisión. En este sentido, el ranking de notas fortalece la integración vertical, que se refiere a las posibilidades que cada persona tiene de alcanzar las máximas cuotas de poder dentro de la sociedad. Esto no se vincula exclusivamente con la movilidad social, sino también con los desafíos de gobernabilidad e integración social, ya que en una sociedad compleja y con gran diversidad de actores sociales, todos los sectores deben estar adecuadamente representados: “Si ciertos segmentos ven dificultado su acceso a la elite, la conducción del país seguramente pasará por alto un aspecto de la diversidad social y se subutilizarán parte de las capacidades de la sociedad” (PNUD, 2004: 174).

⁹ Se entiende por elite a “aquellas minorías de actores sociales de un país que cuentan con las mayores cuotas de poder, lo cual no sólo les permite diferenciarse de la población común y ejercer altas funciones de conducción, sino que les obliga a justificar de algún modo su accionar” (PNUD, 2004: 173).

En este último sentido, la diversidad al interior de las instituciones de educación superior debe ser considerada como un elemento ligado de modo inextricable a su calidad. No considerar ni incorporar esta diversidad pone en riesgo la capacidad de conducción de las elites y la cohesión social. Estos riesgos guardan relación con la calidad de las decisiones tomadas y los “puntos ciegos” de una elite, que serán mayores en la medida que, dicho de manera sencilla, ésta crece y se reproduce en las mismas comunas, estudia en los mismos colegios y, posteriormente, sigue las mismas carreras en las mismas universidades.

Las consecuencias de esta segregación por “arriba” también se pueden ver por “abajo”, en la medida que cobran mayor peso las características adscriptivas de los estudiantes, vinculadas a su origen familiar o nivel socioeconómico, y se percibe una meritocracia deficiente o injusta. Ante esta situación, Hopenhayn expresa:

Se instala, de manera viscosa e inquietante, la idea de que el respeto por las reglas del juego no garantiza el justo premio al esfuerzo. Con ello se reblandecen las fronteras del orden simbólico y muchos buscarán alternativas, ni doctas ni santas, para lograr lo que se proponen como objeto de bienestar o realización social en su sentido original (2011: 122).

4.2. La segregación del sistema escolar

En lo que respecta a la segregación educativa, Chile presenta una situación que desde el año 2008 ha sido sistemáticamente denunciada por una serie de investigaciones, con una segregación escolar que inclusive supera a la residencial (Valenzuela et al., 2011).

Puesto en este contexto, el ranking de notas incentiva a que los establecimientos no generen alguna clase de selección de acuerdo a los antecedentes académicos, familiares o por la capacidad de pago. Por el contrario, favorece que cada establecimiento sea representativo de la sociedad y su comunidad de referencia, fomentando la integración

y limitando la expulsión arbitraria de alumnos de bajo desempeño, con problemas de disciplina o con necesidades educativas especiales¹⁰. En este sentido, el ranking de notas propende inclusive a que las comunidades educativas se conformen efectivamente de acuerdo a un proyecto educativo, de modo tal que los resultados de los procesos de admisión a la educación no sean un reflejo difuminado del capital cultural, familiar y económico de los estudiantes. O, en su defecto, de la clase de establecimiento educacional al que pudo acceder o del preuniversitario que pudo pagar.

Una medida como el ranking de notas no lesiona la libertad de enseñanza e independencia de los proyectos educativos, dado que la perspectiva pedagógica de los establecimientos no depende de las características de los estudiantes, sino justamente de la perspectiva pedagógica que cada establecimiento asuma. Inclusive, se podría sostener que al aumentar la ponderación de la trayectoria escolar, el ranking de notas favorece el desarrollo de proyectos educativos autónomos, ya que le resta presión a los establecimientos por enfocar sus esfuerzos en adiestrar a sus estudiantes en que logren un óptimo desempeño en la PSU.

La búsqueda de una mayor equidad en el sistema de admisión no sólo se justifica desde una perspectiva ética o ideológica, pues las buenas políticas públicas son aquellas que apoyan los fines socialmente valorados, vale decir, evocan, cultivan y empoderan a los actores comprometidos con fines públicos (Bowles, 2008).

¹⁰ Esta medida entra en consonancia inclusive con sus detractores cuando señalan: “paradójicamente, quizás algunos colegios particulares o subvencionados que eliminan secciones para quedarse con los mejores alumnos solamente en tercero o cuarto medio, ahora necesiten retener a los ‘peorcitos’ para reposicionar a sus estrellas” (González, s/n, 2013). Cabe la pregunta entonces sobre cómo llegar a la justicia y equidad en una sociedad que mira como un lastre a los estudiantes “peorcitos”. Curiosamente, esta afirmación no cuestiona el hecho de “eliminar secciones” para quedarse con los mejores alumnos, sino la práctica de retener a los estudiantes calificados como “peorcitos”.

4.3. El cambio en el sentido común

Un tercer ámbito es que con una iniciativa como el ranking de notas se busca generar un cambio en las expectativas y el “sentido común” entre los estudiantes y apoderados, y en cómo perciben el sistema educativo y las posibilidades de acceso a la educación superior. Valorar la trayectoria escolar da cuenta de una apuesta que ha sido debidamente fundamentada por la experiencia de los programas de acceso y permanencia en la educación superior, que señala un camino para rescatar a los mejores estudiantes de todos y cada uno de los establecimientos educacionales de Chile.

Como se decía en la primera parte de este documento, el paso a la educación superior marca una línea divisoria que plantea consecuencias que se suelen proyectar por el resto de la vida. El punto es que bajo el actual diseño institucional, *escoger la escuela* pareciera ser la mejor estrategia para asegurar el acceso a la educación superior. Una medida como el ranking de notas, en cambio, postula sencillamente que “obtener buenas notas en una escuela” debería ser la mejor alternativa para entrar a la educación superior. Este es quizá el efecto más abstracto y a la vez más potente al interior de las comunidades escolares, ya que se está juzgando al estudiante por variables que puede controlar, como es su desempeño en la comunidad escolar donde se encuentra, en oposición a aquéllas que no controla, tales como dónde estudia.

Parte de la paradoja que el sistema educativo nos ha mostrado en los últimos años corresponde a cómo actualmente el país, teniendo las tasas de acceso a la educación superior más altas de su historia, presenta un tan alto grado de insatisfacción en relación a su legitimidad. Sin embargo, la contradicción entre los grandes números y este malestar resulta sólo aparente, al constatar que en 350 establecimientos, ninguno de los estudiantes egresados en 2013 alcanzó 500 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), que es el requisito mínimo para estudiar en alguna de las 33 universidades del Sistema Único de Admisión del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

El *ranking* de notas en los tres sentidos expuestos –desde el ámbito de la conformación de las elites, la segregación y el cambio en el “sentido común”– es una buena noticia, en la medida que ayuda a escoger a los estudiantes de educación superior entre todos los estudiantes del sistema escolar. Esto, que para otras sociedades puede resultar evidente, sería una política muy valiosa en una sociedad como la nuestra, donde se percibe de manera “viscosa e inquietante” que vivimos en una sociedad de “herederos”.

5. El *ranking* de notas, una aproximación a la calidad y equidad

Los procesos para definir qué estudiantes continuarán sus estudios en la universidad resultan complejos de analizar, y si se quiere odiosos e inclusive crueles, dadas las consecuencias que de este proceso se desprenden en una sociedad con grandes diferencias en la distribución del ingreso como la nuestra.

La principal expectativa que recae sobre un sistema de admisión en términos de equidad es la capacidad de identificar a aquellos estudiantes que postulan a la universidad con una mayor probabilidad de éxito de manera insesgada en relación con sus características socio-demográficas y garantizar que el sistema de admisión cumpla con los estándares de calidad y equidad apropiados (CTA, 2010; Koljatic y Silva, 2010).

Un sistema de admisión a la educación superior en nuestro país tiene la difícil tarea de evitar dos escenarios. En primer lugar, sencillamente no es admisible que éste sea consistentemente inequitativo con ciertos grupos que quedan sub-representados, como ha sido hasta ahora. Sin embargo, tampoco se puede declarar como deseable un segundo escenario en que el sistema de admisión resuelva los problemas de una estructura social desigual como la nuestra o que, en otras palabras, se haga política social con un sistema de admisión. Para evitar estos

dos escenarios extremos, en lo que respecta a las pruebas de admisión y parafraseando a Sen (2011), no se pretende alcanzar una situación perfectamente justa, sino sencillamente eliminar las injusticias más notorias.

En efecto, las instituciones de educación superior en su conjunto se enfrentan crecientemente al desafío de asegurar el acceso a una población con antecedentes educativos muy diversos, que dan cuenta de la diversidad existente en el país. En esta línea, “Si una universidad busca crecer en excelencia, necesariamente se debe proponer ser más inclusiva, lo que exige que la universidad eduque a los alumnos con más talento académico de todas las clases sociales, etnias y culturas (Gil et al., 2012), acogiendo a esta mayor diversidad a través de programas de permanencia.

La situación actual en Chile supone la búsqueda de mejores predictores desde una perspectiva de equidad y de calidad, ya que los talentos parecieran superponerse a los privilegios¹¹, contradiciendo aquello de que los talentos se distribuyen por igual en toda la población (Latorre et al., 2009), que la mitad de los estudiantes que ingresan a las universidades del CRUCH no se titula jamás y que menos del 10% lo hace en tiempos estipulados originalmente (OCDE, 2009).

Por esta razón, una iniciativa como el ranking de notas resulta tan sugerente en un sistema escolar como el nuestro, de provisión mixta, segregado académica y socioeconómicamente, con diferentes tipos de proveedores y gran diversidad geográfica. Todo esto se ve reafirmado cuando se analizan los indicadores de eficiencia mencionados.

Este magro escenario basal constituye una invitación a explorar nuevas soluciones y rescatar experiencias como las de la Universidad de

¹¹ Koljatic y Silva (2010), al analizar la legitimidad de los sistemas de admisión en la educación superior, llevan el argumento al extremo, ilustrando un hipotético proceso selectivo que sería eventualmente muy efectivo, pero indudablemente cuestionable en lo ético, al señalar que el dominio del inglés o la comuna de origen serían potencialmente muy buenos predictores del éxito en la educación superior.

Santiago (Kri et al., 2013) y de otras universidades que han seguido programas similares bajo su inspiración¹².

Es difícil entender por qué no se han tomado medidas más claras en este sentido, quizá la palabra ranking de notas despierte ciertas suspicacias y no sea la mejor para dar cuenta del objetivo buscado. Una crítica recurrente es que al incluir esta clase de indicadores se puede llevar la competencia al aula, al clasificar y discriminar a estudiantes al interior de su propia comunidad escolar. Sin embargo, se han generado soluciones técnicas que permiten evitar parcialmente esta situación¹³.

Acerca del proceso de admisión del año 2014¹⁴, el impacto del aumento del ranking de notas se puede verificar en que 1350 estudiantes lograron acceder al sistema gracias a este ranking de notas, siendo 277 de la Universidad de Santiago. Estos estudiantes son mayoritariamente mujeres, pertenecen a establecimientos municipales y particulares subvencionados y presentan una mayor vulnerabilidad. Pese a que no se altera significativamente la composición del sistema, se produjo una redistribución de estudiantes seleccionados entre las distintas instituciones y carreras universitarias (Larroucau, 2014).

¹² Existe una red de programas propedéuticos liderada por la Universidad de Santiago y conformada por la U. Cardenal Silva Henríquez, la U. Alberto Hurtado, la U. Tecnológica Metropolitana, la U. Metropolitana de Ciencias de la Educación, la U. Católica del Norte, la U. de Tarapacá, la U. Católica de Temuco, la U. de Antofagasta, la U. de los Lagos, la U. Austral de Chile, la U. de Viña del Mar, la U. Católica de la Santísima Concepción, la U. Técnica Federico Santa María, la U. de Valparaíso, la U. de Magallanes y la U. de Playa Ancha. Asimismo, la U. Diego Portales, la U. Católica, la U. de Chile y la U. de Concepción trabajan procesos de inclusión y mantienen una relación de cooperación con la red de programas propedéuticos.

¹³ Se ha propuesto evitar la competencia porque generaría un ranking en “estado puro”, que consideraría la posición relativa de los estudiantes en el aula, puesto que no se quiere contribuir a fomentar el individualismo. La solución técnica ha sido comparar el rendimiento de los estudiantes de acuerdo a la distribución de notas en las tres generaciones anteriores.

¹⁴ En el proceso de admisión 2014 hubo 244.308 estudiantes habilitados para postular, de los cuales 119.161 postularon, quedando seleccionados 95.568 estudiantes.

Si bien hasta ahora el impacto del *ranking* de notas es bastante limitado, un sistema de admisión que lo incluya vigorosamente valorará la heterogeneidad existente en el sistema escolar y rescatará a los estudiantes talentosos académicamente a partir de esta diversidad, mejorando las tasas de retención y titulación oportuna de las universidades, el acceso y la equidad del sistema, sin sacrificar la excelencia (Gil et al., 2012). En otras palabras, es un modo –no único ni definitivo– de incorporar a quienes de acuerdo a las características de su medio se han destacado y tienen el potencial de enfrentar exitosamente la educación superior, pero que actualmente no son detectados ni admitidos por estas instituciones, por las deficiencias del sistema de admisión. Incluir esta clase de factores constituye un aporte a la cohesión social, ya que sembrar expectativas en todas las comunidades escolares, sin sesgos de ninguna clase, le da mayor legitimidad al reparto de tareas y oportunidades en nuestra sociedad.

Bibliografía

- Almonacid, C. (2004). "Un cuasi mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile". *Revista de Educación*. N° 333 (pp. 165-196).
- Bellei, C., González, P. y Valenzuela, J.P. (2010). "Fortalecer la educación pública: un desafío de interés nacional". En: S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 225-254). Santiago, Chile: Editorial Andros.
- Bellei, C. (2013). "El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena". *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N°1: 325-345.
- Bowles, S. (2008). "Policies designed for self-interested citizens may undermine "the moral sentiments. Evidence from economic experiments". *Science* June DOI: 10.1126/Science. Vol. 320, N° 5883. P. 1605-1609. DOI: 10.1126/science.1152110.
- CIEPLAN (1999). "Buenas prácticas de gestión municipal: lecciones y desafíos en cuatro áreas claves". Informe final. Santiago. Disponible en: <http://www.dii.uchile.cl/~webmgpp/fondo/Informes/Cieplan.PDF>
- Contreras, D., Gallegos, S. y Meneses, F. (2009). "Determinantes del desempeño universitario: ¿importa la habilidad relativa?" *Calidad en la Educación* N°30, julio de 2009 (p. 18-48).
- Corbalán, F., Liguëño, S. y González, J. (2009). "Identificación de la Propiedad y Dinámica de la Oferta Educativa Particular Subvencionada de la Región Metropolitana". *Revista MAD* N° 20. Mayo de 2009, pp. 110-127. Recuperado en: http://www.revistamad.uchile.cl/20/corbalan_05.pdf
- Corvalán, J., Elacqua, G. y Salazar, F. (2009). "El sector particular subvencionado en Chile. Tipologización y perspectivas frente a las nuevas regulaciones". Proyecto FONIDE N° 69. Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación.
- Cliff, A. y Montero, E. (2010). "El balance entre excelencia y equidad en pruebas de admisión: contribuciones de experiencias en Sudáfrica y Costa Rica". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2010, vol. 3, N°2 (7-28).
- CTA – Comité Técnico Asesor de Rectores de las Universidades Chilenas (2010). "Validez diferencial y sesgo de predictividad de las pruebas de admisión a las universidades chilenas". Disponible en www.cta-psu.cl

- Cox, C. (2012). "Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010". Revista Uruguaya de Ciencia Política, Vol. 21, N°1, ICP, Montevideo.
- Gallego, F. y Seebach, C. (2007). "Indicadores de complejidad y resultados en el sector de educación municipal". En: Matus, T. (Ed.), La Reforma Municipal en la mira: identificando los municipios prioritarios en la Región Metropolitana: complejidad comunal versus condiciones para la calidad de la gestión municipal. Santiago: Expansiva: Observatorio de Ciudades y Escuela de Trabajo Social (PUC), 2007.
- García-Huidobro, J.E. (2010). "Para hacer pública la educación pública". En: S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo (pp. 81-100). Santiago, Chile: Editorial Andros.
- Gil, F.J. (2006). "Acceso a las universidades. Una propuesta". Foro nacional de educación de calidad para todos.
- Gil, F.J. y Del Canto, C. (2012). "The case of the Propedéutico Program at Universidad de Santiago de Chile (USACH)". Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 2012, 49 (2), 65-83, Facultad de Educación, PUC.
- Gil, F.J., González, M., Lobos, A. y Gramsch, E. (2012). "Postulación a la universidad. Inclusión con excelencia: 'el ranking de las notas'". Revista Mensaje, octubre de 2012.
- Gil, F.J., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). "El ranking de las notas: inclusión con excelencia". Centro de Políticas Públicas. Año 8, N°60, mayo de 2013. ISSN 0718-9745.
- González, M. P. (2013). "Rol del ranking de notas en el ingreso a la universidad. Entre el apuro y la incertidumbre". Observatorio económico N° 77. Noviembre. Facultad de Economía y Negocios, U. Alberto Hurtado.
- González, J., Ligüeno, S., Corbalán, F., Parra, D. y Silva, C. (2009). "Gubernamentalidad y provisión educativa privada en Chile. Reflexiones a partir de la identificación de la propiedad y dinámica de la oferta educativa privada en la región Metropolitana". Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), de la Universidad de Chile. Recuperado en: http://www.opech.cl/inv/analisis/sostenedores_domeyko_final.pdf
- Hopenhayn, M. (2011). "Educación para la cohesión y la movilidad social". En Alicia Barcena y Narcés Serra. "Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina. Propuestas para el Debate". Pp. 119-158.

- Koljatic, M. y Silva, M. (2010). "Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU". *Estudios Públicos*, 120 (primavera de 2010).
- Kri, F., González, M., Gil, F.J. y Lamatta, C. (2013). "*Ranking* de notas como predictor de éxito en la Educación Superior. Estudio de Caso: Universidad de Santiago. Informe Final". Consejo Nacional de Educación.
- Larragaña, O., Peirano, P. y Falck, D. La gestión de la educación municipal y su efecto en los resultados de la enseñanza. En: Marcel, M. y Raczynski, D. (Ed.). *La asignatura pendiente: claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. Santiago: Uqbar Editores, 2009, pp. 99-134.
- Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala, A. (2013). "Efecto de la incorporación del *ranking* de notas en la selección universitaria". DEMRE – Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo. Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile.
- Larroucau, T. (2014). "Ranking de Notas. Proceso de Admisión 2014". Sistema Único de Admisión.
- Latorre, C.L., González, L. y Espinoza, O. (2009). "Equidad en la Educación Superior. Análisis de las políticas/Públicas de la Concertación". Fundación Equitas. Ed. Catalonia.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Ed. Katz, Buenos Aires.
- OCDE (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación Superior en Chile*.
- PEARSON (2013). "Informe final: Evaluación de la PSU Chile".
- PNUD (2004). *Desarrollo Humano en Chile. El poder: ¿para qué y para quién?*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Santiago, Chile.
- Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F.J. (2013). "Programa de acceso inclusivo, equidad y permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa. Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares". III CLABES – Tercera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior.
- Santelices, M., Ugarte, J., Glootts, M., Radovic, D., Catalán, X. y Kyllonen, P. (2010). "Medición de nuevos atributos para el sistema de admisión a la educación superior en Chile". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3, N°2 (p. 49-75).

Sen, A. (2011). "La idea de la justicia". Ed. Taurus, México.

Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo - SUBDERE (2009).
"Tipología: herramienta base para el reconocimiento de la diversidad
comunal-municipal". Santiago, 2005. Recuperado en: <http://www.subdere.cl/1510/w3-article-77035.html>.

Valenzuela, J.P., Bellej, C. y De Los Ríos, D. (2011). "Segregación escolar en Chile". En: ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo. P. 209.

Datos de la publicación

- Programa Cupo Ranking 850: rompiendo el paradigma del talento
Francisco Gatica Eguiguren y Juan Pablo Labarca Tapia
Presentado en V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Chile, 2015.

PROGRAMA CUPO RANKING 850: ROMPIENDO EL PARADIGMA DEL TALENTO

Línea temática: Articulación de la educación superior con
las enseñanzas medias

GATICA EGUIGURREN, Francisco¹

francisco.gatica.e@usach.cl
Universidad de Santiago de Chile

LABARCA TAPIA, Juan Pablo

juan.labarca@usach.cl
Universidad de Santiago de Chile

Resumen

Luego de la creación del ranking de notas el año 2012, muchos estudiantes con buen rendimiento académico han podido postular e ingresar a la educación superior con mayor éxito. Esta medida se basa en el reconocimiento de la trayectoria académica como un factor y predictor del rendimiento académico que diversas instituciones de educación superior han instaurado en sus procesos de admisión a las carreras, llegando incluso a ponderar un 50% estos factores (entre ranking de notas y NEM). Esta medida se instala también a favor de la inclusión en la educación superior, abriendo la posibilidad a estudiantes que provienen de establecimientos educacionales de enseñanza media que, por diversos motivos, no alcanzan a cubrir el currículum mínimo del Ministerio de Educación, por lo

¹ Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile – Coordinador del Programa Ranking 850 de Acompañamiento Estudiantil y del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile.2

que no logran rendir una Prueba de Selección Universitaria satisfactoria. No obstante, en el sistema educativo siguen existiendo estudiantes que, a pesar de obtener el mejor ranking de su generación (850 puntos), no logran obtener más de 475 puntos de promedio entre la prueba de lenguaje y matemática, requisito excluyente para poder postular a una universidad asociada al Sistema Único de Admisión (SUA). En el proceso de admisión 2015, de los 251.000 estudiantes que rindieron la prueba, 5.000 (2%) se presentaron con ranking 850. De este grupo con mejor ranking, más de 1.000 estudiantes no obtuvieron más de 475 puntos en la PSU, puntos promedio entre matemática y lenguaje, correspondiente al 27% de aquellos con puntaje de ranking máximo (igual a 850 puntos). Frente a esta situación, y apuntando al objetivo de ampliar las vías de inclusión de la Universidad de Santiago, se crea el Programa Cupo Ranking 850, que fue puesto en marcha durante 2015 con un plan piloto, en miras de ampliar los cupos para el próximo proceso de admisión. Este trabajo revisa y ahonda en esta problematización, situando el contexto y la necesidad de surgimiento de la iniciativa y revisando los principales lineamientos y desafíos del programa para su futuro.

Palabras clave: trayectoria escolar, ranking de notas, ranking 850 e inclusión en educación superior.

Introducción

Por medio de la creación del ranking de notas el año 2012, los estudiantes con buen rendimiento académico en la educación media han podido postular e ingresar a la educación superior con mayor éxito en sus resultados, a medida que avanzan en sus carreras de destino. Con la creación del nuevo Programa Ranking 850, se ha podido ver el mismo fenómeno –en proceso– en los jóvenes que han ingresado con las características ya indicadas del programa, rompiendo el paradigma del talento que hasta ahora había estado centrado sólo en los buenos resultados PSU.

Es así que en este trabajo se da cuenta del curso que ha tenido el Programa Ranking 850 de la Universidad de Santiago, a nivel de política pública y de estrategias de inclusión y permanencia universitaria, resaltando el perfil de los estudiantes y las herramientas que han hecho desarrollar más profundamente esas características que los destacan por sobre el resto.

Contexto y surgimiento del programa

Las iniciativas de la Universidad de Santiago registran una larga data desde la ponderación del puntaje obtenido en la, en ese entonces, Prueba de Admisión Académica a aquellos estudiantes del 10% superior en rendimiento de establecimientos. Este trabajo continuó con la creación del Programa Propedéutico en 2007, la creación del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) en 2012, la creación del Ranking de Notas (que comienza a operar en 2013), la creación del Nuevo Propedéutico que culminó con la formulación de la política pública a nivel nacional del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), que empezó a operar en 2014 (Gil, Rahmer y Frites, 2014).

Gracias a la inclusión del ranking de notas se ha generado un contexto más favorable para el ingreso a la educación superior, no sólo para

aquellos estudiantes con buen rendimiento académico en la educación secundaria, sino que ha aportado a la inclusión social, permitiendo que mediante esta ponderación, más estudiantes provenientes de establecimientos de mayor índice de vulnerabilidad escolar (IVE) puedan acceder a la educación superior (Rahmer, Miranda y Gil, 2013).

Las diferentes universidades adscritas al SUA deciden autónomamente el porcentaje de ponderación del ranking de notas para sus carreras, el que no puede sobrepasar el 50% de la ponderación total entre ranking y NEM. La Universidad de Santiago, en el marco de la inclusión, ha decidido ponderar un 40% del ranking y un 10% de NEM para todas sus carreras, ampliando las posibilidades de ingreso de los estudiantes con alto rendimiento escolar pero con bajos resultados en la PSU.

En la Universidad de Santiago, para un estudiante con un puntaje de ranking alto, las posibilidades de ingresar a diferentes carreras se amplían considerablemente. Por ejemplo, realizando una rápida simulación de puntajes, un estudiante con un ranking de 730 puntos y un NEM de 700 puntos sólo necesita el mínimo en el promedio PSU entre lenguaje y matemática (475 puntos) para poder postular a una carrera de la Universidad de Santiago.

Sin embargo, a pesar de estos beneficios que ha traído consigo la incorporación del ranking de notas, aún existen estudiantes de excelente trayectoria académica que se quedan sin la posibilidad siquiera de postular a una universidad del Sistema Único de Admisión, el cual exige un puntaje promedio entre lenguaje y matemática de 475 puntos. En el proceso de admisión 2014, cerca de 1.000 estudiantes con 850 puntos de ranking (es decir, los mejores estudiantes en su contexto educativo) no superaron este promedio, correspondientes al 20% del total de los estudiantes con ranking 850 a nivel nacional. Esta cifra crece más aún en el proceso de admisión 2015, donde 1.384 estudiantes con ranking 850 no logra-

ron obtener el mínimo en la PSU, correspondientes al 27%, según cifras del DEMRE².

Este número es más preocupante al desagregarlo por el tipo de establecimiento del cual provienen los estudiantes, concentrándose en los particulares subvencionados y municipales, donde sólo 37 estudiantes a nivel nacional con estas características provienen de establecimientos particulares pagados.

Si bien la mayor cantidad de los estudiantes con ranking igual a 850 y baja PSU proviene de la Región Metropolitana (429 estudiantes en total), se destacan otras regiones del país con alta concentración, como Valparaíso (158), El Maule (144) y Biobío (173), entre otras, enfatizando el carácter nacional de la problemática. En consideración de este contexto nace el Programa R850 en la Universidad de Santiago como un complemento a las vías de inclusión existentes, considerando además que la política PACE no ha alcanzado a cubrir la mayoría de los establecimientos con alto IVE y que los programas propedéuticos, dada su demanda, han incorporado cada vez más estudiantes con alto ranking pero también con mejores puntajes PSU.

Breves fundamentos

El programa R850 se presenta como una solución momentánea en relación con las transformaciones del sistema educativo –en particular en acceso y permanencia–, en respuesta a las desigualdades en el acceso fundamentalmente de aquellos con alto ranking de notas. Actualmente, del universo de estudiantes de educación superior que ha ingresado por vía regular a una universidad del CRUCH, es probable que el 50% de ellos no se titule y menos del 10% lo haga en los tiempos estipulados para finalizar la carrera (OCDE 2009, en Gil, Paredes y Sánchez, 2013).

² Datos del DEMRE correspondientes al proceso de admisión 2015.

Por otra parte, un estudio de Gil, Paredes y Sánchez (2013) sobre el rendimiento académico de la Universidad Católica muestra que los promedios de aquellos estudiantes provenientes del 10% de rendimiento superior de sus establecimientos de enseñanza media (independiente de cual sea) es mayor que el rendimiento de los estudiantes en general. Una investigación análoga realizada en la Universidad de Santiago arroja hallazgos similares. Estos datos, incluso desagregados por nivel de ingreso económico, muestran que el rendimiento universitario del 10% mejor en su rendimiento académico de enseñanza media es mayor que el del resto de los estudiantes (Rahmer, Miranda y Gil, 2013).

Este último aspecto refuerza la noción de “rendimiento en contexto” como un predictor más preciso en relación a la permanencia en la educación superior, cuando se entregan las oportunidades para la nivelación en contenido.

Un elemento importante para la reflexión sobre el alcance que está teniendo este programa en la vida de los estudiantes que han hecho uso de este cupo, es la noción de las trayectorias vitales, entendiéndolas como el desplazamiento, especialmente referido al trayecto vital o biográfico de los estudiantes en relación a la vida académica y la interacción que han ido teniendo con otras instituciones sociales, como el colegio, la universidad, la familia, etcétera. La conformación de un hito en esta trayectoria, que viene a concretar las expectativas de la vida profesional, genera en los estudiantes mayores niveles de persistencia universitaria, pues ven la posibilidad de ser profesionales como una oportunidad real, reconocida por espacios institucionales como la universidad.

La difusión: más allá del cupo

A diferencia de otros programas de inclusión como PACE, Propedéutico, entre otros, el R850 no establece un convenio particular con esta-

blecimientos educacionales de algún tipo. La postulación al cupo está abierta a cualquier estudiante que cumpla con los requisitos. Sumado a lo anterior, el requisito del puntaje ranking igual a 850 puntos y PSU promedio menor a 475 puntos es conocido por los estudiantes una vez que son entregados los resultados, por lo que el espacio de difusión del programa puede verse reducido a dicha instancia.

En la primera versión del programa (versión piloto, año de admisión 2015) se comunicó a diversos establecimientos mediante el contacto directo con directores, difundiendo la alternativa. Esta acción se realizó una vez publicados los puntajes PSU, con la intención de abrir 20 cupos para el año 2015, probando el funcionamiento del programa por primera vez en una universidad. Este proceso piloto de postulación y selección contó con la inscripción de los estudiantes interesados que cumplían los requisitos (ranking 850, PSU bajo los 475 puntos), donde postularon alrededor de 60 en una primera etapa. Luego de ello debían pasar una serie de etapas (entrega de documentos, asistencia a una actividad en la universidad y participación en un internado de nivelación), donde finalmente se seleccionaron a 19 estudiantes. De este número, para el término del proceso sólo se matricularon 10.

A partir de esta experiencia se establecieron algunas hipótesis en referencia al seguimiento de los estudiantes que no se inscribieron: previo a rendir la prueba existen bajas expectativas de ingresar a la universidad, dado que el contexto es poco conocido y ajeno; muchos –sobre todo aquellos provenientes de establecimientos técnico-profesionales– optan por realizar sus prácticas durante el verano e insertarse al mundo laboral; muchos estudiantes con un alto ranking optan por ingresar a la educación superior técnica profesional, independiente del puntaje PSU obtenido.

Con base en estas nociones aparece la difusión del programa como un elemento crucial de la política para poder llenar los cupos y, finalmente, ofrecer la posibilidad de ingresar a la universidad a una mayor cantidad de estudiantes. En este sentido, el modelamiento de la es-

trategia de difusión ha estado orientada a los distintos actores de la comunidad educativa durante todo el año 2015, previo a la rendición de la prueba y a la obtención del puntaje ranking. Entre los principales objetivos en este ámbito está el generar expectativas a los distintos miembros de las comunidades educativas (estudiantes, profesores, directivos, entre otros) sobre las posibilidades que un buen ranking de notas proporciona para acceder a la educación superior.

De este modo, el Cupo R850 adquiere un significado distinto al momento de difundirse como una idea que va más allá del cupo en sí, sino más bien en función de la importancia de la buena trayectoria académica escolar para el ingreso a la educación superior, donde, en universidades como la USACH, las alternativas aumentan para los estudiantes, al ser la ponderación de un 50% de dicha trayectoria, en todas sus carreras.

Así, el surgimiento de este programa trasciende la vía de inclusión explícita que proporciona, posicionando el ranking de notas y la trayectoria escolar secundaria como las piedras angulares para el ingreso a la educación superior, apuntando a las ideas de base promocionadas por la Universidad de Santiago, que demuestran la importancia de la consideración del rendimiento de los estudiantes en su contexto al ser uno de los aspectos principales en la continuidad de estudios superiores.

Desarrollo del programa: contexto, funcionamiento y desafíos

Para dar inicio a la explicación del desarrollo que ha tenido el programa hasta ahora, es necesario dar una caracterización general de los 10 estudiantes que ingresaron a la Universidad de Santiago en 2015 mediante el Cupo R850:

Estos jóvenes, que tienen entre 18 y 20 años, egresaron el año 2014 de su educación media: 9 de colegios municipales y 1 de colegio particu-

lar subvencionado. De los 10, 9 son mujeres y de ellas, 3 son madres: 2 son madres solteras y 1 es casada. Estos estudiantes provienen del Gran Santiago, donde es posible ubicar a 3 estudiantes en áreas rurales (Peñalolén, El Monte y Buin) y a 7 en áreas urbanas (Estación Central, Recoleta, Peñalolén, Maipú y Melipilla). En relación a la situación socioeconómica, nueve se encuentran entre el decil 2 y 4. Todos los estudiantes descritos son alumnos regulares de la carrera de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile y presentan, de acuerdo a los resultados obtenidos desde el proceso de selección, mejores herramientas resilientes para enfrentar procesos y situaciones complejas en sus vidas, lo que permite a la intervención hacer uso de ellas dentro del acompañamiento personal y la vinculación con los servicios académicos del programa, dando cuenta que ya poseen parte de los elementos que pueden fortalecer la persistencia universitaria en ellos.

Así, este programa, como ya se ha explicado en los apartados anteriores, no sólo se encarga de generar cupos de ingreso inclusivo a la universidad, sino que también genera procesos de intervención para facilitar la permanencia universitaria de los estudiantes que hacen uso de este cupo para continuar con sus estudios superiores. De esta manera, el programa tiene dos formas de concretar el trabajo por la permanencia: por un lado está lo que se ha denominado como acompañamiento académico y por otro lado está el acompañamiento no académico. Si bien es cierto que este tipo de acompañamiento también existe para los estudiantes de la universidad en general, al ser estudiantes con un perfil tan extremo respecto a sus otros pares se ha hecho un trabajo más focalizado sobre ellos, respondiendo a las necesidades y problemáticas que pudieran presentar en sus procesos de inclusión a la universidad. Así, los dos servicios que les ofrece el programa a quienes hacen uso del cupo son:

1. **Acompañamiento académico:** se genera desde dos áreas diferentes, pero que se complementan en el trabajo: en primer lugar, este acompañamiento se concreta en la asignación de un tutor

par de Matemáticas cada dos estudiantes, ya que es la cátedra donde tienen mayor dificultad, por lo que se privilegia el trabajo personalizado en el reforzamiento académico. También, dentro de esta misma línea, se le asignan otros tutores que, por demanda espontánea, necesitan para las otras cátedras y talleres, donde ellos sintieren más dificultad o vacíos académicos³.

La única exigencia que tienen los estudiantes del R850 para hacer uso del beneficio de tener tutores pares es tener –al menos– un encuentro semanal con sus tutores para reforzar las materias que tengan más débiles.

A su vez, los tutores tienen la obligación de ir haciendo el registro de cada encuentro en una plataforma virtual. Esta información ha demostrado que los estudiantes de Alto Rendimiento Académico en Contexto –como se le ha denominado al fenómeno social que ocurre con los estudiantes que tienen el máximo rendimiento académico en sus colegios– tienen mayor dedicación por el estudio, pues a pesar de un largo periodo de movilización, con un paro de clases que duró 16 semanas, los estudiantes de R850 se reunieron en promedio 2 veces a la semana.

En segundo lugar, este acompañamiento se da mediante un seguimiento focalizado a las calificaciones académicas, donde si se observan calificaciones insuficientes, se eleva una alerta a sus tutores para que en una de las tutorías se dediquen a resolver las dudas sobre la temática en particular que derivó en la calificación insuficiente⁴.

El desempeño en la primera calificación de la cátedra de Matemática dio como resultado un promedio –entre los estudiantes del R850– de

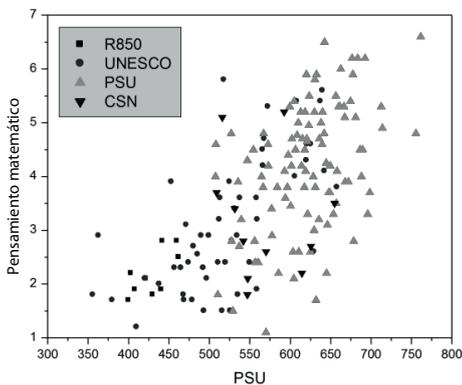
³ En el programa, durante el primer semestre, demandaron de un tutor de lectoescritura académica y de una tutora de inglés. Ambos trabajan con grupos de 5 estudiantes ingresados por el cupo.

⁴ En caso de no tener tutor en el área donde se encuentra esta calificación, se les envía un correo electrónico personalizado, invitando al estudiante a acercarse a las dependencias del PAIEP para que use los servicios académicos de asesorías pares en las distintas áreas que se ofrecen.

2,05 (sobre 7,0) y en la segunda calificación, donde ya habían tenido la intervención del tutor par para el reforzamiento de los contenidos que tenían más débiles, el resultado arrojó un promedio de 3,18, es decir, la acción tutorial de un par, habiendo podido concretar cerca de 3 encuentros entre una evaluación y la otra, colaboró en que la calificación promedio aumentara en 1,13 puntos.

Como se puede ver en el Gráfico 1 –correspondiente al consolidado de calificaciones de todos los estudiantes del Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades en la cátedra de Pensamiento Matemático–, el rendimiento académico de los estudiantes pertenecientes al R850 se mantiene por debajo del promedio de la generación a la que pertenecen. Sin embargo, al comparar los R850 con aquellos que obtuvieron un rendimiento académico similar, como los estudiantes ingresados por el Propedéutico –quienes, a diferencia de los de R850, tuvieron un semestre de formación matemática en la universidad antes de egresar de cuarto medio–, las diferencias no son grandes.

Gráfico 1. Notas de Pensamiento Matemático de los estudiantes del Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades.



Fuente: elaboración propia con datos de la Cátedra UNESCO.

Así también es posible ver la relación que existe entre los puntajes PSU y las calificaciones obtenidas en primera instancia, pues estos puntajes dan cuenta de estudiantes a quienes en sus contextos escolares les pasaron más contenidos mínimos obligatorios.

En otras cátedras, se ha observado el mismo fenómeno académico mostrado anteriormente. En la Cátedra de Taller de Comunicación Oral y Escrita (TACOE) – donde también tienen el apoyo de un tutor par – han tenido un rendimiento mucho más cercano al promedio de la generación, asimilándose al rendimiento de los estudiantes Propedéuticos, quienes también tuvieron un semestre de formación en la Universidad antes de egresar de 4to Medio.

- 2. Acompañamiento no académico:** al igual que el acompañamiento académico, está disponible para todos los estudiantes de la universidad, pero tiene una ejecución focalizada en los estudiantes que han ingresado por el R850. Para asegurar la inclusión y la permanencia en la universidad, a los estudiantes se les ofrece el servicio de acompañamiento y orientación psicosocial mediante entrevistas individuales una vez al mes, programadas entre el gestor de intervención y el estudiante, así como también entrevistas y reuniones personales o grupales surgidas por demanda espontánea de los estudiantes. En los encuentros de acompañamiento y orientación psicosocial realizados durante el primer semestre de este año se han tratado temáticas como la inclusión a la universidad, orientación vocacional, uso efectivo del tiempo, dinámicas laborales y estudio, situación social y familiar, entre otras, teniendo rondas mensuales de entrevistas con todos los estudiantes matriculados por el programa.

Proyección futura: la ponderación del alto ranking de notas

Al observar las cifras sobre el número de estudiantes con alto rendimiento académico que no logran obtener el puntaje mínimo, resulta necesaria la pregunta por la ponderación de tal trayectoria para el ingreso a la educación superior. Según un estudio de Larroucau, Ríos y Mizala (2013), la incorporación del ranking de forma adecuada beneficia significativamente a los estudiantes de mejor desempeño en establecimientos más vulnerables, estudiantes de género femenino, entre otros, por lo que iniciativas como el R850 apuntan a un sistema más inclusivo de la mano del móvil ético del PAIEP y de la Universidad de Santiago, en donde esta última “ha sido una de las principales impulsoras de la valoración de la trayectoria escolar de los estudiantes por sobre las pruebas estandarizadas en los procesos de admisión a la educación superior y pionera de iniciativas que hoy se han transformado en política pública” (Gil, Rahmer y Frites, 2014).

Se suma a lo anterior la evidencia de Gil, et al. (2013) y Rahmer, et al. (2013), en donde los estudiantes del 10% superior en rendimiento académico en la educación secundaria obtienen mejor rendimiento en la educación superior, lo que proporciona mejores condiciones para la permanencia con la ayuda necesaria.

Bibliografía

- Gil, F. J., Paredes, R. y Sánchez, I. (mayo de 2013). El Ranking de Notas: Inclusión con excelencia. Recuperado el 20 de septiembre de 2015, de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica: <http://goo.gl/0IRhs9>
- Gil, F. J., Rahmer, B. y Frites, C. (2014). Experiencias de inclusión y equidad en Educación Superior: Universidad de Santiago de Chile (USACH). MI-SEAL III, Congreso internacional Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en la Educación Superior. Barcelona.
- Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala, A. (20 de agosto de 2013). Efecto de la Incorporación del Ranking de Notas en la Selección Universitaria. Recuperado el 20 de septiembre de 2015, del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional: <http://goo.gl/RGhKkh>
- Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F. J. (2013). Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una política de Acción Afirmativa. III Conferencia Latinoamericana de Abandono de la Educación Superior (págs. 762-774). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Datos de la publicación

- Inclusión: construyendo una universidad sin barreras
Jocelyn Briones Barahona
Publicado en “Guía de apoyo universitario USACH”, Chile,
2014.

INCLUSIÓN: CONSTRUYENDO UNA UNIVERSIDAD SIN BARRERAS

BRIONES BARAHONA, Jocelyn

2014

jocelyn.briones@usach.cl

A través del presente artículo, quiero conducirte a reflexionar en torno al concepto de *Inclusión educativa* ¿Quiere decir algo para ti? ¿Qué te hace pensar? Hay bastantes construcciones al respecto y podremos analizar algunas de ellas, pero no sin antes señalar que tú, al igual que otros actores de tu institución universitaria, son centrales para que dicho proceso sea llevado a cabo con éxito, ya que sin ti este proceso no está completo. Entonces, ¿qué es la inclusión?, ¿por qué es importante? y ¿cuál es nuestro rol para favorecerla? son preguntas que iremos respondiendo gradualmente.

1. ¿Qué es la inclusión educativa?

Para hablar de inclusión educativa es necesario primero hablar de exclusión educativa, puesto que la primera corresponde a un proceso que intenta contrapesar las formas y procesos de la segunda, la que, a su vez, se produce y reproduce en el marco de una problemática social más amplia: la exclusión social (Echeita, 2008). La nueva pregunta es entonces ¿qué es la exclusión social? De acuerdo a Castells (2001, citado en Echeita, 2008), “la exclusión corresponde a un proceso por el cual a ciertos individuos y agrupaciones no se les permite sistemáticamente acceder a posiciones que les permitirían alcanzar una subsistencia autónoma dentro del contexto social en que se desarrollan”. Es decir, se les priva de ciertos derechos o de todos.

Castells (2001, citado en Echeita, 2008) afirma también que históricamente esta problemática ha ido adquiriendo diversos matices. En una primera etapa la exclusión social aludía a procesos de destierro o matanza, por ende el genocidio sería una de las formas más extremas de exclusión por erradicación total. En una segunda etapa se habrían desarrollado prácticas de exclusión en las cuales los sujetos habrían sido institucionalizados o concentrados en espacios cerrados en medio de la comunidad, como los manicomios, guetos y prisiones. Finalmente, en una tercera etapa, ciertas poblaciones adquirirían un estatus especial que les permitiría coexistir socialmente, pero se les privaría de determinados derechos y de participar plenamente en el espacio social. Este último tipo de exclusión es tal vez una de las principales amenazas en la actualidad, no sólo porque afecta a un número significativo de personas, sino porque además tiende a naturalizarse socialmente, intervenir de manera individual y/o abordarse por medio de iniciativas públicas que en múltiples oportunidades originan y validan nuevas formas de estigmatización.

Pero, ¿cómo se materializa esto en el ámbito educativo y, más específicamente, en el contexto de la educación superior? De acuerdo con Blanco (2006), las universidades presentarían múltiples barreras en sus sistemas de acceso, selección, financiamiento y currículum, que dificultarían la participación y el aprendizaje de ciertas poblaciones estudiantiles, tales como las personas en condición de discapacidad, las minorías indígenas, inmigrantes y todos aquellos que provienen de contextos en desventaja. Esto conlleva a que muchos no logren ingresar o permanecer en este sistema y que, por tanto, tampoco logren mejorar su posición en el entramado social, entre otras múltiples consecuencias

A partir de dicha situación, instituciones nacionales e internacionales han propiciado el desarrollo de medidas de **acción afirmativa** con el propósito de corregir la desigualdad de oportunidades y restituir los derechos de aquellos que provienen de los sectores sociales más postergados. La acción afirmativa en el contexto universitario “se materia-

liza en instrumentos que permiten ingresar y mantener en la universidad a personas que, teniendo el mérito y el talento académico para la vida universitaria, no logran integrarse exitosamente a ella debido principalmente a su origen social o bien a otros elementos externos a sus méritos personales” (Rahmer, Miranda y Gil, 2013, p. 3).

Ahora bien, el objetivo de dichas iniciativas apunta fundamentalmente a la construcción de una educación para todos y todas, una educación que edifica espacios educacionales comunes pero adaptados a las necesidades y características de cada estudiante, una educación que genera condiciones para el aprendizaje y la participación plena del común de su estudiantado, una educación inclusiva (Echeita, 2008). La inclusión educativa entonces, tal como plantean Ainscow y Both (2002), corresponde a un proceso de eliminación o minimización de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena de todo el estudiantado, fundamentalmente de aquellos que no se encuentran en una situación de igualdad de oportunidades, puesto que ¿podría existir igualdad de oportunidades si no existe antes igualdad de condiciones? De ninguna manera.

A partir de esto es preciso comprender que la inclusión, como todo proceso, se encuentra en constante desarrollo, requiere la ejecución de auto-evaluaciones y el establecimiento de metas, precisa un ejercicio constante y la participación de diversos actores para construir diversas comunidades. Es decir, la inclusión no corresponde a una etiqueta estática o un título, ya que si se utiliza de dicha forma, entonces, se está desconociendo su potencial y propósito.

Pero, ¿es lo mismo inclusión que integración? La respuesta es no, aun más, el enfoque de ambos movimientos difiere profundamente. Como ya hemos revisado, la inclusión corresponde a un proceso orientado a desarrollar cambios en las condiciones institucionales que obstaculizan el acceso, permanencia y titulación oportuna de todo el estudiantado, con especial atención en quienes provienen de contextos postergados. A su vez, desde este paradigma se reconoce la diver-

sidad como un valor y, por tanto, se presupone que ésta es y debe ser parte de toda institucionalidad. Desde la integración, en cambio, quienes presentan ciertas características se categorizan como *personas con necesidades educativas especiales* y serían ellos quienes a partir de ciertos apoyos específicos debiesen integrarse/adaptarse a los espacios (Blanco, 2006), es decir, es el sujeto el que se vuelve a la institución y no ésta la que valida y se permea frente a sus características.

2. ¿Por qué es importante construir contextos inclusivos en la educación superior?

Para responder a esta pregunta enunciaré dos argumentos centrales: el rol social de la educación superior y el aporte que la inclusión otorga a los centros en términos de calidad.

- **Rol social de la educación superior:** históricamente, el sistema de educación superior ha replicado importantes desigualdades sociales, de manera que quienes provienen de contextos en desventaja acceden minoritariamente, pese al potencial académico que puedan tener. Las instituciones de educación superior, por medio de la mayor valoración de las pruebas de selección estandarizadas, reproducen estas desigualdades y la ausencia de sistemas de nivelación efectivos, justificados en la creencia elitista de estudiantes “aptos” y homogéneos, promueve la deserción de aquellos que presentan vacíos de conocimiento o tienen otro capital cultural producto de su contexto de origen.

En contraposición, el desarrollo de instituciones universitarias abiertas, que abrazan la inclusión y trabajan por restituir el derecho a la educación de quienes han sido históricamente perjudicados por aspectos propios de la estructura social, aporta significativamente al desarrollo de sociedades más democráticas, cohesionadas y justas (Díaz, 2006).

De acuerdo a Meller (2011), “la universidad es un mecanismo de movilidad social para las minorías y los grupos de bajos ingresos” (p.

41), por tanto, la exclusión de dicho sistema implica perjudiciales consecuencias económicas, sociales y personales para quienes no logran acceder o proseguir sus estudios superiores. Esto es evidente al considerar la situación de las personas en condición de discapacidad, las poblaciones indígenas y otros grupos en desventaja respecto a este parámetro.

A modo de ejemplo, según la última Encuesta Nacional de Discapacidad, las personas con discapacidad que han accedido a alguna instancia de educación superior, independiente de si completaron sus estudios, equivalen al 6.6% del total de personas con discapacidad, en comparación al 14.2% del total de la población chilena que habría accedido a alguna instancia de educación superior al momento de la aplicación de la encuesta (2004). Ahora bien, la posibilidad de acceso de estas personas no es independiente a la situación socioeconómica que posean. De esta manera, 7 de cada 1000 personas en condición socioeconómica baja ingresan a la universidad, 74 de 1000 en condición socioeconómica media y 438 de 1000 en condición socioeconómica alta (ENDISC, 2004).

En cuanto a la participación de la población indígena en la educación superior, el año 2009 la cobertura de asistencia neta alcanzó el 18,6%, mientras que para la población no indígena alcanzó el 29,9%. Esta situación no sería independiente del alto nivel de pobreza que alcanza a esta población, puesto que el 20% de la población indígena se encuentra en situación de pobreza, mientras que en la población no indígena esto afecta al 14,8% (CASEN, 2009).

Al analizar estos datos, es evidente que existen brechas de acceso, pero éstas deben comprenderse más allá de los sistemas de admisión, estando ligadas además a brechas de expectativas e información. De esta manera, si un/a estudiante con discapacidad auditiva, por ejemplo, durante su escolaridad recibe menos información que sus compañeros oyentes producto del desarrollo de adecuaciones curriculares significativas y la carencia de recursos necesarios para

su aprendizaje (intérprete de lengua de señas), este/a estudiante contará con menos conocimientos y, por tanto, tendrá menos posibilidades de acceder a la educación superior. De forma conjunta, esto afectaría sus expectativas y proyecto de vida, dado que posiblemente en sus planes no surja como posibilidad convertirse en profesional o ingresar a una universidad de prestigio, menos aún al contemplar el escaso número de instituciones que cuentan con algún sistema de acceso especial para personas con discapacidad sensorial.

A partir de esto se justifica claramente la necesidad de establecer mecanismos que favorezcan la participación y el aprendizaje de estos estudiantes en condiciones de equidad, en tanto su exclusión educativa estaría ligada a su situación de exclusión social y no a la falta de méritos o talentos académicos. A su vez, la universidad tendría el potencial y la responsabilidad de trabajar en alianza con los establecimientos para disminuir las brechas antes señaladas y favorecer el desarrollo de los talentos de todo el estudiantado. Al respecto, Arancibia refiere que “ser un estudiante con potencial de talento significa exactamente la posibilidad de tener desempeños sobresalientes. Dicha posibilidad requiere de oportunidades educativas desafiantes y estimulantes que movilicen la motivación, el esfuerzo y la perseverancia, pues sólo de esta manera se estará dando una verdadera oportunidad a su diferencia, transformando ese potencial en desempeño y en actualización” (Arancibia, 2009, p. 5).

Es necesario referir que la conformación de contextos universitarios inclusivos no resuelve la exclusión social, pues para ello se requiere el desarrollo de políticas públicas que afecten la estructura social. Sin embargo, eso no significa que tales estrategias no sean necesarias, todo lo contrario, ya que si las instituciones renuncian a este compromiso, la consecuencia inmediata podría ser el aumento de las brechas sociales y el empobrecimiento creciente de quienes provienen de contextos en desventaja (Echeita, 2008).

- **Su aporte a la calidad:** la inclusión, tal como se especificó anteriormente, es esencialmente un diálogo entre los diversos actores, una construcción común en la cual cada miembro de la comunidad universitaria tiene algo que aportar para que la institución mejore y esto permite que, como postula Echeita (2008), llegue a conformarse en una educación con sentido y significado para todas y todos. A partir de esto se generan condiciones de equidad y se construyen instituciones de calidad, en tanto, como plantea Astin (1991), “calidad es la capacidad de desarrollar al máximo los talentos de la institución y de todas las personas que participan en ella, en un marco de equidad”. Por el contrario, si una universidad no es capaz de responder efectivamente a la diversidad de sus estudiantes, no puede entenderse como una universidad de calidad.

En relación a esto, Blanco (2006) sostiene que la inclusión en educación es una cuestión de justicia e igualdad, siendo su deber “asegurar la igualdad sin que esto signifique uniformidad”. Esto implica que la educación debe permitir el disfrute de iguales derechos para sus estudiantes, permitiéndoles la posibilidad de optar y decidir, sin entender por esto educar de la misma forma a todos. Esto, por el contrario, da cuenta de una medida homogeneizante y rígida que impide la diversidad personal y cultural.

De esta manera, la inclusión debe focalizarse en “transformar la cultura, organización y prácticas de las instituciones educativas para brindar respuestas a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, incluyendo aquellas que son la consecuencia de su procedencia social y cultural, de su género y de sus características personales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses” (Blanco, 2006, p. 39), es decir, evaluar y modificar los aspectos del contexto que restrinjan el derecho a la educación de todos los estudiantes, mejorar los medios de enseñanza y otorgar apoyos para el aprendizaje.

Por último, cabe referir que mientras más plural sea la institución, es más probable que los estudiantes sean sensibles a las problemáticas

sociales y adquieran aprendizajes respecto al contexto social en el cual deberán desenvolverse laboralmente.

3. ¿Cómo participo en el proceso de inclusión?

Enunciaré algunas recomendaciones para que aproveches la mayor cantidad de recursos dispuestos para tu inclusión, pero además para que actúes como fortalecedor de este proceso en tu institución universitaria.

Cómo me beneficio:

- Infórmate y utiliza los apoyos para la permanencia desarrollados en tu comunidad universitaria. En la Universidad de Santiago de Chile, por ejemplo, cuentas con el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), que otorga diversos apoyos para tu nivelación académica como tutorías, talleres de reforzamiento y asesorías. Cabe señalar que los estudiantes que asisten a tres o más tutorías muestran, en promedio, una diferencia de 3,5 décimas respecto a los demás (Rahmer, Miranda y Gil, 2013). Además, este programa ofrece orientación psicosocial a través de orientación personalizada y cursos de gestión personal. Si te encuentras en condición de discapacidad, formas parte de una comunidad indígena o vienes del extranjero y requieres alguna adecuación o recurso específico, acércate al programa y solicita apoyo.
- Infórmate y, si lo requieres, utiliza los apoyos que contenga tu universidad para la salud psicológica. En la Universidad de Santiago de Chile, por ejemplo, cuentas con la Unidad Promoción de la Salud Psicológica que desarrolla atenciones individuales y talleres grupales.

Cómo apporto:

- Expresa tu voz y participa en la elaboración de propuestas y proyectos asociados a la inclusión en tu contexto universitario. Recuerda que los cambios sociales y las adecuaciones institucionales se van generando en la medida en que las barreras se hacen visibles y las soluciones surgen desde quienes se enfrentan a éstas (Echeita, 2008).
- Investiga desde tu área de formación. De acuerdo a lo descrito por Baño (2010), una de las características de la universidad pública es que desarrolla la investigación que la nación requiere para aumentar su conocimiento y resolver las problemáticas sociales. Tal como se explicó inicialmente, la inclusión intenta responder al problema de la exclusión, que es un problema complejo que requiere la participación de diversos actores. ¿Cuál puede ser tu aporte como estudiante para favorecer el desarrollo de un contexto accesible e inclusivo?, ¿cuáles son las barreras que podrías minimizar o eliminar como estudiante de psicología, arquitectura, psicología, arte, ingeniería, administración pública o la carrera que estés cursando?, ¿con quiénes podrías trabajar en conjunto? Lleva estos temas al aula y trabaja en el desarrollo de investigaciones y proyectos. Anualmente hay diversas instancias para postular a proyectos concursables internos y externos.
- Responde las encuestas y catastros que desarrolla la universidad. Esta información es esencial para identificar los obstáculos y recursos para la inclusión al interior del contexto universitario.
- Reflexiona en torno a tus actitudes (pensamientos-afectos-acciones). Puede que éstas favorezcan la permanencia de tus compañeros o, por el contrario, sean un obstáculo para otros. A modo de ejemplo, respeta los espacios definidos para el uso de quienes se encuentran en condición de discapacidad y utiliza un lenguaje apropiado para referirte a ellos. Ahora, si tú te encuentras en di-

cha condición tienes la posibilidad de enseñar a tus pares éstos u otros aspectos que te resulten relevantes. Infórmate sobre tus derechos y ejércelos.

- Asume una actitud inclusiva. Si tus compañeros son diferentes a ti, estudiaron en otros colegios, provienen de comunas diferentes e incluso presentan una cosmovisión distinta a la tuya, entonces tienes una gran oportunidad para aprender.

Para finalizar, es importante recalcar que la inclusión es un proceso complejo y multidimensional que requiere múltiples cambios, pero es posible si te sumas y llevas a cabo acciones concretas en los espacios en los que te desenvuelves (Echeita, 2008). Hoy, tú puedes ser parte, tú puedes participar en el desarrollo de una universidad sin barreras y con esto, contribuir al desarrollo de una sociedad más justa.

Bibliografía

- Ainscow, M. y Booth, T. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. Recuperado de <http://www.pentaucl/wp/wp-content/uploads/2009/12/Doc-Pol%C3%ADticas-P%C3%ABlicas-Talento.pdf>
- Astin, A. (1991). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. Estados Unidos: American Council on Education / Oryx Series on Higher Education
- Baño, R. (2010). ¿Qué es una universidad pública?. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/noticias/67245/que-es-una-universidad-publica>
- Blanco, R. (2006). Inclusión en la educación superior. En Díaz, P. (Ed.), *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile (37-40)*. Santiago: Equitas.
- Díaz, P. (2006). Prólogo. En Díaz, P. (Ed.), *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile (37-40)*. Santiago: Equitas.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: Voz y quebranto. *Revista electrónica Iberoamericana Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55160202>.
- Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (2009). Indígena. Recuperado de <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/indigena.php>
- Fondo Nacional de Discapacidad (2004). Primer estudio nacional de la discapacidad: ENDISC. Recuperado de <http://www.bligoo.com/media/users/0/38747/files/2004%20Primer%20Estudio%20Nacional%20de%20la%20Discapacidad.pdf>
- Meller, P. (2011). Universitarios: el problema no es el lucro, es el mercado. Santiago: Uqbar.

Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F. (2013). Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa. III CLABES – Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Recuperado de http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/ponencias/LT_2/ponencia_completa_102.pdf

Datos de la publicación

- Tutorías y nivelación en la Universidad de Santiago: tensiones y desafíos en la implementación de iniciativas de permanencia
Claudio Frites Camilla y Rafael Miranda Molina
Presentado en IV CLABES – Cuarta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Colombia, 2014.

TUTORÍAS Y NIVELACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO: TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE INICIATIVAS DE PERMANENCIA

Línea temática: Prácticas de integración universitaria para la
reducción del abandono.

Tipo de comunicación: Experiencia.

FRITES CAMILLA, Claudio¹
MIRANDA MOLINA, Rafael²

Universidad de Santiago de Chile
e-mail: claudio.frites@usach.cl
rafael.miranda@usach.cl

Resumen

La implementación de un programa de nivelación en una institución de educación superior mediante tutorías pares implica desafíos de distinto orden. Este texto se concentra en tres ámbitos: el institucional, el docente y el estudiantil.

En el institucional se explora la inserción administrativa y burocrática de estos programas de apoyo estudiantil en pro de la permanencia y, en particular, de acuerdo a las características de la Universidad de Santiago de Chile y sus estudiantes.

¹ Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile. Programa de Acceso, Inclusión, Equidad y Permanencia (PAIEP), Universidad de Santiago. Correo: claudio.frites@usach.cl

² Magíster en Educación Matemática, Universidad de La Frontera. Programa de Acceso, Inclusión, Equidad y Permanencia (PAIEP), Universidad de Santiago. Correo: rafael.miranda@usach.cl

En segundo lugar se describe la relación que se establece con los académicos, de acuerdo a la delimitación de las actividades de un programa remedial y la alteración de las prácticas tradicionales del académico universitario, que se ve enfrentado a una creciente diversidad estudiantil.

Por último, en lo estudiantil, se explora la relación del programa con sus tutores, en la tensión que implica conciliar una relación que tiene por objetivo instalar dinámicas de cooperación entre tutor y tutorado, pero que está mediada contractual y burocráticamente. Esta relación hace referencia a estereotipos que permean la práctica del tutor par y que pueden dificultar o facilitar el cumplimiento de la misión del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia.

Palabras clave: inclusión, permanencia, nivelación y tutorías.

Introducción

La incorporación de un programa de tutorías pares, con el propósito de nivelar a estudiantes de primer año, deja en evidencia diversas tensiones que se manifiestan en los niveles institucional, docente y estudiantil. El presente trabajo analiza estas tensiones y sus alcances para la implementación de políticas de apoyo a la permanencia, en consonancia con los proyectos educativos de las instituciones de educación superior.

En primer lugar se realiza una breve caracterización del sistema de educación superior chileno, analizando sus problemáticas y nuevos desafíos. Luego se describen las tensiones institucionales que enfrenta un programa de esta naturaleza en la definición y delimitación de sus objetivos. Después se señala la relación que deben establecer estos programas con los docentes. Y, por último, se explora la relación con los tutores pares y los conflictos derivados del crecimiento y gestión del programa.

La educación superior en Chile, evolución reciente y problemas

Las universidades enfrentan el desafío de la calidad, entendida ésta como la excelencia ligada de modo inextricable a la equidad. Para evaluar esto se consideran normalmente indicadores de eficiencia interna, asociados a la calidad de los resultados, y de eficiencia externa, referidos a la distribución de oportunidades de aprendizaje.

Esta discusión ha cobrado gran relevancia, pues ha existido un tránsito de un sistema homogéneo y estatal, enfocado básicamente en las elites, a uno de masas, con gran diversidad institucional y orientado por el mercado en su provisión y tareas (Peña, 2007).

Según Brunner (2009), “la universidad ha visto reducida su capacidad de autorregulación interna y ha debido entregar –habitualmente

a agencias oficiales y a dispositivos de tipo mercado- la inspección, regulación y control de calidad de sus procesos y resultados dentro de un esquema que las obliga a evaluarse, a acreditarse, a informar a sus clientes y al público, a rendir cuentas y asumir responsabilidades frente a la sociedad y al gobierno”. Bajo estas nuevas condiciones, los programas de estudio se han revelado demasiado largos y rígidos, sin la adaptación de cuando se pasa de una educación superior de elite a una masiva (OCDE, 2009).

Torres y Zenteno (2011) destacan los múltiples modos de percibir la diversidad al interior del sistema universitario, de acuerdo a su estatus legal, tamaño, cobertura, selectividad, misión declarada, prestigio, entre otras.

En este contexto existe un fuerte proceso de revisión y crítica asociada al acceso a la educación superior de sectores históricamente postergados. Y el paso gradual de entender que el éxito en la educación superior dependía de la familia y el estudiante, a un compromiso institucional cada vez mayor, dado que, como bien apuntaban Donoso y Schiefelbein, “el sistema universitario se desprende de su cuota de responsabilidad sobre los resultados educativos del estudiante y ‘privatiza’ el fracaso (repetencia y deserción) como una consecuencia del mismo estudiante y no como un proceso en el cual a la universidad le corresponde la provisión de los recursos adecuados (docentes, infraestructura, equipamiento) para que el alumno alcance los aprendizajes esperados, algo que incluye también las políticas compensatorias” (10: 2007).

En efecto, en las últimas décadas, la deserción comienza a ser tomada como un desafío que incumbe a la educación superior y no sólo a la escolar, en el entendido que estudiantes de primera generación y bajos ingresos enfrentan mayores dificultades de desempeño en educación superior y que la obtención de mejores resultados implica un mayor compromiso de los responsables de la docencia (Donoso et al., 2010).

En este marco surgen una serie de iniciativas, varias de ellas lideradas por la Universidad de Santiago³, orientadas a proveer de condiciones igualitarias en el acceso y la permanencia de estudiantes que presentan trayectorias escolares destacadas en sus respectivos contextos. En el desarrollo del texto se hará continua referencia a los paradigmas tradicionales de educación superior, a las trayectorias que enfrenta esta clase de estudiantes y, en definitiva, a la construcción de la relación entre universidad y estudiantes, producto de la creciente diversidad institucional y estudiantil.

El factor institucional. Por qué, dónde y cómo se implementan estos programas

De los estudiantes que ingresan a las universidades chilenas⁴, según datos de la OCDE (2009), la mitad no se titulará jamás y menos del 10% lo hace en los tiempos que contemplan oficialmente las mallas curriculares. Con datos tan elocuentes, sencillamente ya no es posible endilgar esta responsabilidad exclusivamente a los estudiantes. Por este motivo, las iniciativas de permanencia han dejado paulatinamente de tener un carácter optativo a nivel institucional.

En efecto, ya no se cuestiona la existencia de estos programas, sino cómo se definirán los problemas a enfrentar y cuáles son las iniciativas a implementar. Las preguntas dejan de apuntar al por qué y se centran en el cómo, presentándose diversas disyuntivas: ¿serán ayudantías o nivelación?, ¿ocurrirán antes, en paralelo o después de las asignaturas?, ¿se establecerán como prerrequisitos?, ¿serán dictadas por pares

³ Ejemplos de esto son la bonificación de un 5% en su puntaje de ingreso a los estudiantes ubicados en el 10% de rendimiento superior en contexto entre 1992 y 2004, los programas propedéuticos implementados desde 2007 en alianza con UNESCO, la promoción del ranking de notas que se incorporó el año 2012 al sistema de admisión a las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, entre otros (Rahmer et. al., 2013).

⁴ Datos de las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores. De las universidades restantes no existen datos consolidados.

o docentes calificados?, ¿tendrán un carácter obligatorio o voluntario para los estudiantes?, ¿serán administradas por una unidad exclusiva y centralizada o serán descentralizadas? Las respuestas a estas preguntas dependerán fuertemente de la cultura institucional.

En este sentido, la implementación de programas de tutorías pares y su ubicación dentro de la arquitectura institucional dependen en gran medida de las características de cada universidad, de su cultura institucional y complejidad. En consecuencia, si nos atenemos exclusivamente a la educación superior en el ámbito nacional, es necesario considerar la heterogeneidad y los tipos de instituciones que participan del sistema.

Como ya se mencionó, se distinguen distintas fuentes de diversidad y desde la literatura se han realizado varias propuestas para describir a las instituciones de educación superior⁵. Al caso, la Universidad de Santiago de Chile es una de las universidades más antiguas del país y de propiedad estatal. Así también, desde las tipologías sugeridas por la literatura se la caracteriza como una universidad compleja, selectiva y de investigación, que se distingue por un fuerte compromiso por la inclusión y la equidad.

Asumiendo esta diversidad institucional al interior del sistema de educación, que además abarca el ámbito estudiantil, corresponde analizar dónde se ubican los programas de apoyo académico dentro de la arquitectura institucional. Esto implica considerar las distintas acciones que se requieren para instalar, integrar y validar estos programas. Así también, determinar qué actores están involucrados y pueden participar en la toma de decisiones. En el caso de la Universidad

⁵ Dentro del caso chileno, y sólo para enunciar una entre las varias caracterizaciones existentes, estos autores distinguen universidades selectivas y no selectivas. Dentro de las primeras incluyen a las de investigación, con investigación selectiva, esencialmente docentes con investigación selectiva y docentes selectivas. Y dentro de las no selectivas distinguen a las universidades docentes no selectivas de tamaño menor y nivel de acreditación medio alto, docentes no selectivas de tamaño menor y nivel de acreditación bajo y finalmente universidades no selectivas de tamaño mayor.

de Santiago, esto implica, por ejemplo, a todas las facultades con sus respectivos decanos, jefes de carrera y docentes, especialmente aquellos de los primeros niveles.

En suma, surge una tensión relativa a definir y delimitar las tareas de los programas de nivelación en relación con la docencia regular, buscando la articulación y evitando duplicar esfuerzos o bien, lisa y llanamente, el conflicto, que puede redundar en un rechazo de este tipo de iniciativas.

Por otra parte, resulta imperativo aclarar los roles de cada uno de los participantes, abrir espacios de colaboración para favorecer la articulación con la educación secundaria y hacerse cargo de los alcances inmediatos del perfil de estudiantes que acepta la universidad. En este caso, la tensión institucional se refleja en la definición y delimitación del apoyo académico. De modo ideal, este programa se presenta como una instancia de nivelación a estudiantes motivados en cuyas comunidades educativas no se estudiaron todos los contenidos esperados para la educación secundaria. Sin embargo, este objetivo se puede confundir con atender problemas asociados a prácticas docentes deficientes o inadecuadas dentro de la misma universidad.

El desafío institucional, concretamente para la Universidad de Santiago, ha sido coordinar el trabajo del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) con la Unidad de Admisión y la Unidad de Innovación Educativa (UNIE), entre otras iniciativas que se ubican dentro de la Vicerrectoría Académica, la Vicerrectoría de Apoyo al Estudiante y la de Vinculación con el Medio, todas sus facultades y unidades mayores.

La docencia: quiénes atienden la necesidad de nivelación y cómo

A nivel de docencia se expresa una segunda tensión, relacionada con el acceso de estudiantes con mayor necesidad de nivelación y sus efectos, especialmente durante los primeros semestres.

Esta tensión se presenta en particular con estudiantes que tienen muy buen desempeño en su trayectoria en la educación secundaria, pero que no necesariamente obtuvieron buenos puntajes en las pruebas de selección universitaria. Este es el perfil de ingreso que la Universidad de Santiago favorece, puesto que asegura una mayor tasa de aprobación general y titulación oportuna.

Sin embargo, durante los primeros semestres es cuando se expresan de manera más aguda los problemas asociados a la adaptación a los estudios superiores y a la brecha de conocimientos basales. En este sentido se trata de un periodo crítico, que suele estar asociado a mayores tasas de reprobación, previo a que un estudiante tenga la oportunidad de llegar al punto en que su desempeño se vuelve indistinguible respecto a sus propios compañeros de generación (Kri et. al, 2013).

La incorporación de programas de nivelación puede entenderse de dos maneras. En primer lugar, como un espacio de colaboración para paliar los efectos negativos de la calidad de la educación secundaria recibida por estos estudiantes, o por el contrario, puede percibirse como una amenaza al *ethos* tradicional del académico universitario, ideas que tendrán su correlato natural en la valoración de los estudiantes que precisan de este apoyo. De este modo, si se valoran más atributos actitudinales de los estudiantes –como los considerados a partir de la trayectoria escolar– se llegará a la conclusión de que la necesidad de nivelación debe ser asumida por la institución, mientras que si se valora más la preparación y el conocimiento adquiridos previamente, el estudiante tiende a aparecer más bien como un error de selección. Esta tensión, del estudiante motivado y talentoso v/s el estudiante apto y preparado, se hace especialmente crítica en la docencia de primer año.

Al caso, siguiendo la experiencia de la Universidad de Santiago, existe una creciente demanda por convertir a los docentes en agentes articuladores, cuyo rol no sólo consiste en evaluar o calificar a los estudiantes, sino también derivarlos a instancias que los apoyen en los apren-

dizajes no logrados. Esta práctica está altamente extendida en cuanto a apoyos psicosociales, sin embargo en cuanto a apoyos académicos es relativamente nueva, ya que –como se señaló previamente– el fracaso era “privatizado” y recaía exclusivamente en los estudiantes.

En resumen, existe un rol emergente del docente universitario, que consiste en articular sus esfuerzos y derivar a sus estudiantes a instancias de apoyo.

Modelar la relación con los tutores, entre el voluntariado y la burocracia

A nivel de estudiantes, se han implementado tutorías pares, las cuales son realizadas a estudiantes de primer año, por estudiantes destacados de cursos superiores. Estos estudiantes de cursos avanzados reciben un pequeño estipendio y entregan apoyo académico en varias modalidades ⁶, bajo el supuesto de que serán capaces de hacerlo con un lenguaje conocido y con una mayor cercanía que los profesores.

Los tutores, por norma, son estudiantes destacados, de excelente rendimiento en las materias que enseñan y muy comprometidos con sus estudiantes. No obstante, en la construcción de esta relación con los tutorados, el programa enfrenta desafíos producto de su crecimiento y debe establecer procedimientos, normas y protocolos en su funcionamiento. Este mayor desarrollo en lo administrativo y burocrático implica formalizar y establecer el cumplimiento de horarios, entrega de informes y otras responsabilidades administrativas que antes no parecían necesarias, por temas de escala. La forma como se construyen y aplican estas normas surge como otra fuente de tensión.

⁶ Actualmente existen tres modalidades de tutoría en la Universidad de Santiago: tutoría personal que involucra acompañamiento personalizado y seguimiento de 5 estudiantes por tutor, tutoría grupal e individual por demanda espontánea. Además se proyecta este año la implementación de dos modalidades nuevas: una asociada a apoyo virtual y otra a nivelación modular.

Aquí, siguiendo la reflexión de Sandel (2013), se plantea una disyuntiva respecto a cuáles son los límites de esta clase de reglamentaciones, o en qué medida el aumentar la eficiencia puede llegar a ser indeseable o contraproducente en un programa que depende tan crucialmente del compromiso de los tutores con sus estudiantes.

Puesto en positivo, muchos de los tutores-estudiantes de cursos avanzados, próximos a ser profesionales, se sienten inspirados a trabajar, muchas veces, más tiempo del que es efectivamente remunerado, puesto que son capaces de desarrollar un compromiso afectivo con sus “estudiantes”, sintiéndose responsables y partícipes de sus logros académicos. Proteger ese patrimonio intangible es uno de los principales desafíos en el crecimiento burocrático de programas de esta naturaleza y que pueden amenazar en alguna medida las sanciones o normas asociadas a los modos de control y gestión.

La pregunta sería entonces: ¿hasta qué punto los valores que gobiernan estas prácticas sociales se pueden ver amenazados, en la medida que se los trata de acuerdo a sanciones propias del mundo laboral/adulto?. Como bien expresa Sandel (2013): “la degradación que puede ocurrir cuando todas las actividades humanas se transforman en transacciones y todo se trata como si estuviera a la venta” (p. 124).

De esta forma, el programa estará en un permanente juego de tratar a sus tutores de acuerdo a roles estereotipados como los de voluntario o trabajador, ayudante o profesor, e incluso los de experto o aprendiz.

La disyuntiva entre el rol de voluntario o trabajador pareciera activarse en relación a la cantidad de horas que involucra su función, como también a la existencia de una remuneración. El estereotipo de profesor o ayudante está dado por si se hace o apoya a la docencia, mientras que el de experto o aprendiz está asociado a la orientación hacia su propio aprendizaje como tutor, en relación a la enseñanza / aprendizaje entre pares.

No obstante el programa apele en alguna medida a todos estos registros, y los estudiantes se comprendan a sí mismos, en uno u otro –o la mezcla de algunos de ellos–, al caso corresponde lograr que los tutores se vean a sí mismos más cercanos a un comprometido trabajador voluntario que a un trabajador mal pagado, aun sea pensando esto desde la eficiencia.

Modelar todas estas relaciones es parte de los desafíos que debe enfrentar un programa de permanencia, en particular en un escenario de ampliación de su cobertura, de manera que sea consistente con la misión del programa, conciliando compromiso y eficiencia.

Conclusiones

Como se ha podido apreciar en el desarrollo de este texto, la implementación de un programa de nivelación y permanencia representa un cambio en distintos ámbitos.

Cambios paradigmáticos acompañan la instalación de estos programas. El paso de una universidad de elite a una de masas y la internalización de parte de la responsabilidad en el fracaso o la deserción de estudiantes universitarios ha jugado un rol incuestionable en la creación y legitimación de estos programas. Políticas de acción afirmativa, que tienen por objetivo rescatar los talentos igualmente distribuidos en toda la población sin distinción de clases sociales, dan cuenta de este cambio en nuestras sociedades.

Al caso expuesto confluyen razones de justicia social con otras de carácter más utilitario. Como bien señalan Ottone y Hopenhayn (2007), la educación permite igualar oportunidades y su pertinencia es vital para el desarrollo y crecimiento de las economías nacionales. En este sentido, la deserción y el retardo en la integración al empleo de las nuevas generaciones de estudiantes, es un lujo que una sociedad como la nuestra no se puede permitir.

Buenas preguntas al momento de iniciar programas de apoyo estudiantil de esta naturaleza serían: ¿Dónde se instala el programa en la institución?, ¿cómo se relaciona con las facultades y la docencia? y ¿cómo construye la relación con sus tutores y qué rol ellos deben cumplir?.

Estas disyuntivas son compartidas por todas las instituciones de educación superior, pero el devenir de este tipo de programa dependerá crucialmente del clima institucional y de un diagnóstico realista que ofrezca viabilidad y permita una integración a las prácticas ya instaladas. El éxito de las iniciativas de apoyo académico impulsadas es indisociable a las características de la Universidad de Santiago, una institución con historia, que es selectiva, inclusiva y compleja, cuya principal fortaleza son, sin duda, sus estudiantes.

Agradecimientos

Agradecemos a la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile y a la UNESCO por impulsar el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia; y al Ministerio de Educación por financiar los proyectos que se desarrollan (Fondo de Fortalecimiento USA1199 y USA1299; Beca de Nivelación Académica USA1123, USA1205 y USA1311; Fondo de Innovación Académica USA1302 y USA1305).

Bibliografía

- Brunner, J.J. (2009). La Universidad, sus derechos e incierto futuro. *Revista Iberoamericana de Educación* N°49, pp. 77-102.
- Donoso, S., Donoso, G. y Arias, O. (2010). "Iniciativas de retención de estudiantes en la Educación Superior". *Calidad en la Educación* N°33, diciembre de 2010.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). "Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social". *Estudios Pedagógicos* XXXIII, N°1.
- Kri, F., González, M., Gil, F.J. y Lamatta, C. (2013). "Ranking de notas como predictor de éxito en la Educación Superior. Estudio de Caso: Universidad de Santiago. Informe final". Consejo Nacional de Educación.
- OCDE (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile.*
- Ottone, E. y Hopenhayn, M. (2007). "Desafíos educativos en la sociedad del conocimiento". *Pensamiento educativo*. Vol. 40. N°1, pp. 13-29.
- Peña, C. (2007). "Prólogo". En: *Mercados Universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. José Joaquín Brunner y Daniel Uribe (Eds.). Universidad Diego Portales. Pp. 5-11.
- Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F.J. (2013). "Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una Política de Acción Afirmativa". Publicación de la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). México DF.
- Sandel, M. (2013). "Market reasoning as moral reasoning: why economist should re-engage with political philosophy". *The Journal of Economic Perspectives*. Vol. 27, N°4 (Fall 2013), pp. 121-140.
- Torres, R. y Zenteno, M.E. (2011). "El sistema de educación superior, una mirada a las instituciones y sus características". En: *Nueva geografía del sistema de educación superior y de los estudiantes*. Pp. 13-78.

Datos de la publicación

- Desenmarañando la tutoría par universitaria: perspectivas de enseñanza y aprendizaje en experiencias internacionales y nacionales

Alexia Vásquez Pino

Presentado en V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Chile, 2015.

DESENMARAÑANDO LA TUTORÍA PAR UNIVERSITARIA: PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EXPERIENCIAS INTERNACIONALES Y NACIONALES

Línea temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono (las tutorías-mentorías).

VÁSQUEZ PINO, Alexia

Universidad de Santiago de Chile
e-mail: alexia.vasquez@usach.cl

Resumen

Actualmente, la producción científica disponible sobre programas de tutorías par durante la universidad, especialmente de sus primeros años, es ingente. La mayoría de los estudios se han enfocado en la eficacia y eficiencia de los programas, demostrando óptimos resultados. Menos estudiado es el rol que cumplen los actores que realizan la tutoría par y el consiguiente foco de la misma, que puede estar centrado en la enseñanza o en el aprendizaje, con prácticas, representaciones y disposiciones distintas en uno u otro caso. El objetivo de este estudio es resolver –o ayudar a resolver–, justamente, las tensiones en las perspectivas de enseñanza y aprendizaje presentes en las tutorías par universitarias, a partir de un análisis de segundo orden que rescata experiencias internacionales y nacionales. Los resultados de esta investigación permitirán reflexionar respecto a los programas de tutorías-par nacionales e internacionales que están en constante adaptación, a fin de cuestionar las perspectivas y roles que juegan los actores en los procesos tutoriales. En ese sentido, la contribución principal de este estudio es la sistematización de procesos internacionales

y nacionales desde una perspectiva de segundo orden que explicita las tensiones entre enseñanza y aprendizaje, superando la visión utilitaria de la tutoría-par y rescatando el carácter formativo que tiene tanto para el tutor como para el tutorado.

Palabras clave: tutoría-par universitaria, enseñanza, aprendizaje y rol tutorial.

1. Introducción

Las perspectivas de enseñanza y aprendizaje han sido ampliamente estudiadas en el aula, tal que los actores involucrados en los procesos tienen roles claramente definidos (Dómenech, 1999). En aquellas teorías donde la enseñanza está centrada en el profesor, el rol de éste es de reproductor de conocimiento, de manera que los estudiantes cumplen un rol pasivo-receptivo; por el contrario, en el caso de las teorías de enseñanza que se centran en el estudiante (o en el aprendizaje), éste es un productor activo de su propio conocimiento y el profesor orienta el proceso guiando situaciones de aprendizaje y conflictos cognitivos.

Estas perspectivas dan cuenta de transformaciones en el aula a partir de la ampliación y modificación de los objetivos educativos en las sociedades, lo que ha incluido discursos y prácticas nuevas que también se han reflejado en las tutorías-par universitarias, aunque no necesariamente ha sido un proceso conscientemente puesto en marcha. Así, por ejemplo, las tutorías-par universitarias han variado sus prácticas desde un proceso lineal donde el tutor reemplaza al profesor, a uno donde la enseñanza provoca aprendizaje en ambos actores involucrados.

El objetivo de esta investigación es resolver –o ayudar a resolver– las tensiones en las perspectivas predominantes de enseñanza o aprendizaje presentes en las tutorías-par universitarias, a partir de un análisis de segundo orden¹ que rescata experiencias internacionales y nacionales.

En las siguientes páginas, por tanto, se dará un marco conceptual que permita identificar qué es una tutoría-par universitaria, luego se presentarán algunos esfuerzos internacionales y nacionales desde la perspectiva de la relación tutorial y sus roles, para finalizar con las conclusiones y nuevas perspectivas de estudio.

¹ Para más información respecto a las investigaciones de segundo orden en ciencias sociales, recomiendo: Molina, 2001. La investigación de Segundo orden en ciencias sociales y su potencial predictivo.

Cabe señalar que este *paper* se enmarca en una investigación más amplia respecto a las perspectivas de calidad tutorial para el programa de tutorías-par que tiene la Universidad de Santiago de Chile, a través del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia.

Además, es preciso indicar que las experiencias internacionales y nacionales mencionadas no agotan totalmente la complejidad del objeto de estudio de este documento, pero se ha intentado realizar una sistematización que abarque los principales aspectos considerados por la autora en función de la bibliografía revisada.

2. ¿De qué se habla cuando se habla de tutoría-par?

Los orígenes modernos de las tutorías-par tienen larga data, con la Revolución Francesa en el siglo XVIII, cuando el profesorado debió usar como recurso docente a los estudiantes “más aventajados” para suplir la falta de medios disponibles, ante la masiva entrada de estudiantes a las aulas francesas (Fernández, 2007).

Le siguió Inglaterra durante el siglo XIX con una de las primeras experiencias organizadas llamada “sistema monitorial” de Lancaster y Bell, que se extendió rápidamente a varios países, incluido EE.UU., donde se ha usado la tutoría-par sistemáticamente y con variados nombres, tal que “de las 263 instituciones norteamericanas de educación superior que en 2013 contestaron el cuestionario de Noel-Levitz (Noel-Levitz, 2013), prácticamente el 100% dijo tener servicios de tutoría” (Campillo, Martínez y León, 2013).

Ahora bien, es sólo a partir de la década de 1960 cuando el interés de la comunidad científica puso su foco en las tutorías-par, pero en términos de eficacia y no de sus fundamentos teóricos, lo que en general se ha mantenido como pregunta de estudio.

Frente a la masificación del sistema escolar en Latinoamérica, el principal desafío del siglo XXI es hacer realidad el discurso de la educa-

ción como derecho mediante la *inclusión educativa*, a saber, oportunidades educativas significativas y relevantes al contexto (Aguerrondo y Vaillant, 2015, pág. 40), superando la universalización de la educación e introduciendo la pregunta por la calidad, con el fin de que las personas completen todas las etapas de estudio, incluida la superior, y comprendan la importancia del aprendizaje permanente, reconociendo y aprovechando la diversidad².

Para ello, la UNICEF ha planteado, desde un enfoque sistémico, que son necesarios los cambios radicales en los modelos organizativos clásicos de la escuela, avalando procesos “emergentes” no lineales como las comunidades de aprendizaje en redes de tutorías, realizadas en escuelas rurales (telesecundarias) en México. Esta experiencia, con más de 6 mil escuelas inscritas en el proceso, combina el aprendizaje autónomo en docentes y estudiantes a partir de normas de dominio de contenido que han desplazado los procesos de enseñanza hacia el aprendizaje, al punto que ha modificado la cultura educativa con nuevas redes (Rincón-Gallardo, 2012), permitiendo la coincidencia de los intereses de los estudiantes con las capacidades de los docentes para apoyar el aprendizaje eficazmente.

Así, pese a los complejos modelos que se han desarrollado a nivel secundario, actualmente la producción científica disponible sobre programas de tutorías-par durante la universidad es ingente y poco esclarecedora de las experiencias formativas. Los diversos modelos de tutoría, con modificaciones en los métodos y roles de enseñanza/aprendizaje, dan cuenta de la falta de un marco conceptual unificador. Aquello no es necesariamente negativo, en la medida que permite que las tutorías se transformen en herramientas de fácil adaptabilidad a

² Otra dimensión de la inclusión educativa es la capacidad de los estudiantes para incorporarse al mundo productivo. Pese a la aparente obviedad que pueda significar ello, es necesario observar críticamente qué competencias necesitan los estudiantes hoy en Chile y cuáles queremos que sean las competencias del futuro, pues adherir a modelos específicos sin considerar las especificidades del país es un grave error –ya cliché– en el planteamiento de reformas educativas nacionales.

diversos objetivos e intereses institucionales, pero claramente complica la revisión bibliográfica pues no siempre se entiende lo mismo cuando diversos actores se refieren a una tutoría (e incluso a mentoría y asesoría).

Fernández (2007) realizó un exhaustivo estudio de las diversas formas y modelos de tutoría, incluidas las universitarias, lo que le permitió definir las tutorías-par como “compañeros con más conocimiento y/o habilidad (que) facilitan ayuda y apoyo a alumnado con menos conocimiento y/o habilidad para aprender en trabajo cooperativo de pareja o grupo pequeño” (Fernández, 2007, pág. 83).

Las finalidades de la tutoría-par son, a grandes rasgos, la adaptabilidad de los estudiantes al nuevo contexto educativo y social en el que se insertan, previniendo problemas socioemocionales. Otras pretenden mejorar el desempeño de los estudiantes en áreas curriculares, o combinan la adaptación socioemocional con la prevención del fracaso académico. En la mayoría de los casos, el asesoramiento y apoyo a la permanencia de los estudiantes se ha producido en los primeros ciclos educativos de la formación universitaria (Arbizu, Lobato y del Castillo, 2005).

Las tutorías-par universitarias se realizan especialmente entre compañeros que pueden ser del mismo curso y edad o de diferente curso y edad; en el contexto del trabajo en aula o fuera de ella; con roles fijos o recíprocos entre el tutor y su tutorado. En cualquiera de los casos anteriores, la bibliografía da cuenta de mejores resultados para aquellos que presentan mayores niveles de estructuración en términos de la interacción entre el tutor y el tutorado, lo que implica un fuerte trabajo de acompañamiento para ambos actores y un proceso que va desde la enseñanza al aprendizaje en el desarrollo de su relación formativa.

Los objetivos de las tutorías-par y las definiciones que cada institución realiza de sus tutorías o mentorías obligan a la autora a ampliar el marco de análisis hacia otras instancias que cumplan con las características de las tutorías-par, aunque no sean definidas por las insti-

tuciones como tales. De allí que aparezcan tutorías no académicas o mentorías que combinan lo académico con lo socioemocional.

3. Experiencias internacionales

Aunque centrados en el estudiante tutorado, hay una gran cantidad de programas enfocados en la enseñanza, tanto de conocimientos como de habilidades. En estos programas, la interacción permite al tutorado insertarse en un universo de sentido diferente al que está acostumbrado, pero desde una perspectiva más pasiva que activa al momento de dialogar con su tutor.

Por ejemplo, en España las tutorías son concebidas como espacios de acompañamiento para estudiantes de primer año, cuyos tutores realizan un curso especial, con créditos, que les entrega herramientas para guiar a los tutorados durante el proceso de inserción a la universidad. Las tutorías-par no son tutorías académicas (Arbizu, Lobato y del Castillo, 2005).

Aquellos programas que combinan aspectos sociales con académicos son conocidos como mentorías entre iguales o compañeros, las que son formales, grupales y voluntarias (Sánchez, Alonso y Calles, 2012). Al igual que las tutorías, se realiza una selección de los tutores tal que sean los estudiantes más cualificados y entusiasmados quienes motiven a que sus compañeros tengan éxito en un ambiente de amistad y afecto. Además, se realizan labores de seguimiento y supervisión a los mentores, con el fin de garantizar que el programa se desarrolle de la mejor manera posible.

En el Instituto Superior Politécnico “José A. Echeverría” de Cuba se llevó a cabo un programa de mentoría en donde estudiantes de quinto año facilitaron el tránsito de los nuevos estudiantes hacia “cambios en hábitos, formas de conductas, niveles de exigencia académica, establecimiento de nuevas relaciones interpersonales y grupales, entre otros” (Vega y Ferrat, 2012, pág. 324). La mentoría se desarrolla en espacios

personalizados que han sido planificados en el horario docente y en encuentros adicionales según los requerimientos de tutorados y tutores. Los contenidos de la misma dependerán de un diagnóstico previo que se ha realizado de los tutorados. El tutorado es el sujeto que requiere aprender de aquellos ya experimentados.

En el caso de Stellenbosch University en Sudáfrica (Loots, 2009), las mentorías entre pares permitieron a los estudiantes de primer ciclo (con dificultades socioeconómicas y académicas) aprender de sus mentores el conocimiento institucional y la cultura general de aprendizaje de la universidad. Es el tutorado quien debe adaptarse socio-culturalmente (y académicamente) a la institución, lo que limita las posibilidades de construcción de conocimiento crítico respecto a la profesión y a la institución misma.

Otras perspectivas, en cambio, centran sus esfuerzos en el aprendizaje más que en la enseñanza. En general son nuevas tendencias que privilegian una relación horizontal respecto al conocimiento, con beneficios para los tutorados y para sus tutores (Topping, 2015).

Las definiciones de estos modelos tutoriales pretenden resolver las tensiones entre las necesidades y las expectativas referentes al rol del tutor en tanto parte del proceso de aprendizaje más que de la enseñanza, lo que implica cambios en el tutor, pero también en las representaciones y expectativas que se genera el tutorado sobre sus capacidades y habilidades en juego. Es el caso de la Universidad de la República (UDELAR) de Uruguay, cuyo modelo de tutorías se ha implementado en el aula, incluyendo el método de aprendizaje cooperativo para el “desarrollo de estrategias que busquen ubicar al estudiante en un rol central respecto a su proceso de adquisición de conocimiento” (De León, Mosca y Rubio, 2012, pág. 455). Es la capacidad mediadora del aprendizaje cooperativo entre pares la que permite mejores aprendizajes, tanto de los tutorados como de los tutores, en un proceso guiado y planificado (estructurado) por los docentes.

Para la Universidad de Bucaramanga, en Colombia, las tutorías-par son realizadas por estudiantes de los últimos niveles educativos que “se han distinguido por su rendimiento académico y calidad humana” (Cardozo-Ortiz, 2011, pág. 314). Los objetivos del programa se relacionan con la autonomía de los estudiantes del primer ciclo, por lo que se ha implementado una perspectiva colaborativa del aprendizaje que permite el trabajo grupal en donde todos los implicados participan, enseñan y aprenden.

Sin embargo, hay ocasiones en donde los tutores han debido asumir responsabilidades de los profesores en relación a la enseñanza y profundización de contenido. Cabe preguntarse cómo se concreta la autonomía de los estudiantes (tanto tutorados como tutores) con tutores que asumen esas responsabilidades, pues la institución está traspasando a los tutores parte de lo que no pueden resolver los docentes. Otras experiencias responden que la capacidad mediadora de los docentes, acompañando tanto a tutores como a tutorados, parece ser el camino hacia modelos tutoriales en donde el conjunto de los estudiantes desarrollen un aprendizaje de calidad y autonomía como individuos y estudiantes.

Efectivamente, el tránsito entre tutorías centradas en la enseñanza y en el aprendizaje da cuenta de algunos casos *intermedios*, que buscan en sus objetivos (por definición u omisión) un tipo de tutoría pero no necesariamente están llevando a cabo procesos que permitan aquella implementación, o bien están en tránsito desde modelos tutoriales centrados en la enseñanza hacia modelos centrados en el aprendizaje.

Es el caso de otro programa tutorial de la UDELAR, donde los tutores acompañan y facilitan los procesos individuales y grupales de aprendizaje (Seoane y otros, 2012). El tutor guía el proceso de uso de potencialidades de los tutorados para su permanencia en la universidad. Se centra en el aprendizaje más que en la enseñanza, pero la relación está mediada principalmente por lo que el tutor es capaz de hacer y provocar, y el tutorado reacciona y actúa en función de ello.

A su vez, el programa tutorial de la Universidad Nacional del Litoral de Argentina ha creado una beca que permite a los tutores desarrollar sus actividades bajo la dirección de un docente, en la búsqueda de la adaptación socioemocional y académica de los estudiantes de primer año de la universidad. El tutor es parte de un dispositivo remedial institucional, es un orientador que “brinda respuestas personalizadas a distintas problemáticas de los estudiantes [y un] orientador-promotor de aprendizajes académicos en los estudiantes” (Saccone & Pacífico, 2013, pág. 438). Al igual que en el caso de la UDELAR, la responsabilidad de la relación tutorial recae en el tutor.

4. Experiencias nacionales

A excepción de algunas universidades –entre las que se cuenta la Universidad de Santiago de Chile–, la preocupación por programas tutoriales que permitan la permanencia de los estudiantes en la universidad se ha dado sólo en la última década. Canales y de los Ríos (2009) dan cuenta de la casi nula existencia de programas de tutorías académicas en las instituciones universitarias, en donde aquellas que sí cuentan con esos programas de apoyo tienden a ser consideradas iniciativas de pequeña escala, no siempre vinculadas con la política académica institucional.

El tránsito que han realizado las universidades internacionales, desde tutorías centradas en la enseñanza a tutorías centradas en el aprendizaje, es un proceso que no se observa en las experiencias chilenas. La mayoría de las universidades ha elaborado modelos que buscan la integración y permanencia de los estudiantes de primer año desde perspectivas que sitúan al tutorado como un receptor y actor pasivo en ese proceso de adaptación.

En el caso de la Universidad Católica del Norte, durante el año 2014 se elaboró un programa piloto de tutorías-par universitarias con objetivos de integración académica y social, que se unió a los programas de

formación académica. Los tutores forman parte del “Equipo de Éxito Académico” (Vidal, 2014), a cargo de realizar actividades académicas, psicoeducativas y sociales.

Por su parte, en la Universidad de la Frontera se han elaborado “Perfiles de Vulnerabilidad Académica” que guían un plan de trabajo individual que puede incluir tutorías académicas, mentorías académicas o talleres de apoyo a la inserción universitaria. En el caso de las tutorías, las definen como “Apoyo personalizado en asignaturas específicas, proporcionado por un estudiante de cursos superiores” (Moraga, Meneses y Puchi, 2014, pág. 10). El tutor reemplaza al académico en una relación más cercana y personalizada, lo que no implica necesariamente un cambio en las perspectivas de enseñanza presentes en la universidad.

La Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile cuenta con un “Programa de Asesoría Académica Integral” que combina el trabajo en las aulas con cursos específicos para estudiantes de primer año y asesorías individuales, con el apoyo de docentes y estudiantes voluntarios de cursos de los últimos ciclos (Bartra, 1992). Sus objetivos se relacionan con reafirmar la vocación de los estudiantes de pedagogía y permitir su afianzamiento en la universidad. Los antecedentes permiten afirmar que las asesorías con compañeros son espacios de orientación *lineal* de enseñanza más que espacios dialógicos de trabajo cooperativo para el aprendizaje.

5. Conclusiones

Las experiencias internacionales han transitado desde modelos en donde los tutores reemplazan en sus funciones educativas a los docentes, a centrar en el tutorado y en su aprendizaje los procesos educativos. Con mayor o menor avance, las relaciones sociales se han transformado al interior de las instituciones, aportando no sólo a los tutorados, sino también a los tutores y a los docentes.

En el caso chileno, el proceso es muy reciente y la mayoría de los modelos tutoriales tienen énfasis en la enseñanza y en la adaptación –en tanto homogeneización– de los estudiantes, en un rol pasivo por parte de los tutorados, limitando las posibilidades de inclusión y de construcción crítica del pensamiento en sus disciplinas e instituciones.

La búsqueda de estudiantes autónomos requiere de procesos de enseñanza/aprendizaje que obliguen a los estudiantes –tanto tutorados como tutores– a ser activos en la recreación y producción del conocimiento, por lo que el tránsito desde la enseñanza al aprendizaje pareciera ser el correcto si se busca tener sujetos independientes, con capacidad crítica respecto al conocimiento y a las habilidades en juego en los procesos educativos en los contextos universitarios.

Este artículo ha planteado como supuesto normativo que los procesos deberían transformarse desde las perspectivas de enseñanza a unas de aprendizaje, pues aquellos modelos tutoriales que privilegian el aprendizaje por sobre la enseñanza incentivan estudiantes críticos de su realidad y del conocimiento producido y por producir, aportando también con su diversidad a las aulas en un proceso que supera la homogeneización y adaptación –en tanto supresión de diversidad– a las instituciones.

Hay que tener claro que este proceso no necesariamente es lineal ni responde obligatoriamente a las necesidades y modelos que cada institución se fija para sí. De allí que podría cobrar importancia, mientras que se avanza hacia modelos tutoriales con énfasis en el aprendizaje, la temática del poder en la medida que otorga (o no) posibilidades críticas a sus estudiantes.

Asimismo, un punto que pocas instituciones mencionan o tienen en cuenta es que no se trata sólo de que los nuevos estudiantes logren permanecer y adaptarse a las instituciones, sino también de cómo ellos las modifican. Las instituciones deben adaptarse a nuevas formas de conocimiento y a nuevas realidades (socioeconómicas, culturales, etc.) que están muchas veces presentes y acalladas en sus aulas.

Es necesaria la institucionalización de los roles que juega cada uno de los actores involucrados en los procesos de enseñanza/aprendizaje en los modelos tutoriales de cada universidad. En otras palabras, el rol de los tutores (y de los supervisores, de los tutorados, de los asistentes sociales y vocacionales, etc.) pareciera ser fundamental, pero muchos olvidan que las instituciones en su conjunto deben apoyar estos procesos en vías de transformarse en espacios democráticos que dialogan con su sociedad en sus aulas, con sus sueños y expectativas respecto a la educación superior.

Futuros estudios requieren considerar la relación entre objetivos institucionales del tipo de estudiante y profesional que esperan y los objetivos de sus tutorías. Superar la visión utilitaria de este tipo de programas será fundamental para otorgarles la importancia decisiva que están teniendo en la permanencia de los estudiantes y en la temática de inclusión en las instituciones universitarias.

Además, el enfoque sistémico que presenta el estudio de la UNICEF respecto a experiencias tutoriales en telesecundarias mexicanas podría ser un prisma interesante de considerar al momento de realizar futuras investigaciones de la temática, aunque es preciso considerar también a los actores que impulsan las reformas educativas desde el interior de las escuelas y universidades, para comprender los nudos que podrían existir al cambiar la cultura educativa de las organizaciones.

Finalmente, todas las experiencias aquí presentadas permiten avizorar las ventajas y desafíos que implica modificar las prácticas educativas de una institución, permitiendo que más actores participen de la *inclusión educativa*, pero aquello no puede definir totalmente el quehacer de una comunidad de aprendizaje. Cada experiencia debe resolver problemas específicos, asociados a culturas y sociedades con sus propios conflictos, por lo que la imposición de modelos extranjeros, provengan de donde sea, requiere de la constante revisión de cada uno de los actores involucrados. Eso sí, necesitamos que la educación sea el

instrumento para generar mejores sociedades, más inclusivas, atentas a la diversidad, tolerantes y, por sobre todo, autónomas y democráticas. A eso, todos estamos llamados.

Agradecimientos

“...pueden así aprender que nadie es tan listo como todos juntos”
(Topping, 2015, pág. 27).

Quiero agradecer al PAIEP de la Universidad de Santiago de Chile, especialmente al grupo de estudios, a Patricio Miranda por sus valiosos comentarios y a Francisco Javier Gil por su confianza y entrega constante.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. y Vaillant, D. (2015). El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. Panamá: UNICEF.
- Arbizu, F., Lobato, C. y del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, X(1), 7-21.
- Bartra, F. (Septiembre de 1992). Asesoría Académica para una Integración a la Universidad. *Revista Educación*, I(2), 213-219.
- Campillo, M., Martínez, J. y León, R. (2013). Prácticas de Integración para disminuir el abandono estudiantil en la Educación Superior. III CLABES – Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). Retención de Estudiantes Vulnerables en la Educación Universitaria Chilena. *Calidad en la Educación* (30), 50-83.
- Cardozo-Ortiz, C. (Mayo-Agosto de 2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educ.*, XIV(2), 309-325.
- De León, F., Mosca, A. y Rubio, V. (2012). Otra forma de aprender matemáticas: Una experiencia de tutorías entre iguales. II CLABES – Segunda Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en Educación Superior (págs. 453-460). Porto Alegre.

- Dómenech, F. (1999). El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Fernández, F. (2007). La tutoría entre compañeros en la Universidad. Universidad de Granada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Loots, A. (2009). Student involvement and retention in higher education: the case of academic peer mentoring programmes for first-years. *Education as Change*, XIII(1), 211-235.
- Molina, S. (Mayo-Diciembre de 2001). La investigación de segundo orden en ciencias sociales y su potencial predictivo: el caso del proyecto Identidad y tolerancia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLIV(183), 17-46.
- Moraga, A., Meneses, P. y Puchi, R. (2014). Programa de Coaching Académico UFRO. Seminario Internacional de Nivelación Académica: “Experiencias y estrategias para abordar la nivelación académica” (págs. 1-17). Santiago: MINEDUC.
- Rincón-Gallardo, S. (2012). Redes de tutoría académica. Orientaciones para su gestión en las regiones y escuelas. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Saccone, J. y Pacífico, A. (2013). Programa de Tutorías entre Pares en la Universidad Nacional del Litoral: Estrategia para reducir el abandono en el ingreso. III CLABES – Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. México D.F.
- Sánchez, C., Alonso, M. y Calles, A. (2012). Formación y supervisión de mentores: Las claves del éxito en los programas de mentoría entre iguales en la Universidad. II CLABES – Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (págs. 316-322). Porto Alegre.
- Seoane, M., Hernández, O., Novelli, D., Fernández, M., Piccardo, V. y Collazo, M. (2012). Tutoría entre pares: primera experiencia de curso curricular opcional de la UDELAR. II CLABES – Segunda Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior (págs. 556-567). Porto Alegre.
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments / Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, XXXVIII(1), 1-29.

- Vega, G. y Ferrat, Á. (2012). Diseño y Planificación de un Programa de Mentoría. II CLABES – Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (págs. 323-329). Porto Alegre.
- Vidal, J. (2014). Programa Piloto de Tutorías Universitarias Integrales UCN. Seminario Internacional de Nivelación Académica (págs. 1-15). Santiago: MINEDUC.

Datos de la publicación

- Desarrollando Tus Talentos: gestión colaborativa de un programa de tutorías pares
Rafael Miranda Molina, Julio Contreras Valenzuela, María Francisca Cornejo Moreno, Francisca González Morgado, Evelyn Moris Sánchez y Natalia Muñoz Castillo
Presentado en IV CLABES – Cuarta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Colombia, 2014.

DESARROLLANDO TUS TALENTOS: GESTIÓN COLABORATIVA DE UN PROGRAMA DE TUTORÍAS PARES

Línea temática: Prácticas de integración universitaria para la
reducción del abandono

Tipo de comunicación: Experiencia

MIRANDA MOLINA, Rafael ¹

CONTRERAS VALENZUELA, Julio ²

CORNEJO MORENO, María Francisca ³

GONZÁLEZ MORGADO, Francisca ⁴

MORIS SÁNCHEZ, Evelyn ⁵

MUÑOZ CASTILLO, Natalia ⁶

Universidad de Santiago de Chile

E-mail: rafael.miranda@usach.cl / julio.contreras.v@usach.cl

maria.cornejo@usach.cl / francisca.gonzalezm@usach.cl

evelyn.moris@usach.cl / natalia.munoz.c@usach.cl

Resumen

En el contexto del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile se describen las acciones coordi-

¹ Coordinador del subprograma de nivelación “Desarrollando Tus Talentos”, del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP).

² Coordinador de Acompañamiento Tutorial, PAIEP.

³ Coordinadora del Sistema de Alerta Temprana, PAIEP.

⁴ Ayudante del Sistema de Alerta Temprana, PAIEP.

⁵ Coordinadora del Sistema de Orientación Sicosocial, PAIEP.

⁶ Coordinadora estudiantil, PAIEP.

nadas de su área de Permanencia y Titulación Oportuna, basadas en un sistema de tutorías pares, y los principales resultados de los últimos dos años de trabajo. Además, se describen las distintas interacciones entre los componentes del área como un conjunto de acciones coordinadas en consonancia con una política de acceso que valora el alto rendimiento escolar en contexto, mostrando cómo sus formas de trabajo han avanzado progresivamente hacia la colaboración. Finalmente se enuncian los principales aprendizajes y desafíos que el área enfrenta en la actualidad. El objetivo de este trabajo es dar a conocer las distintas etapas de implementación de un programa de tutorías pares en una universidad, de manera de compartir antecedentes de buenas prácticas en cuanto a procesos de nivelación en educación superior.

Palabras clave: inclusión, permanencia, nivelación y tutorías.

1. De la inclusión a la permanencia

En los últimos años el sistema de admisión a la educación superior chilena ha venido sistemáticamente aumentando la valoración de la trayectoria escolar (Rahmer et. al., 2003), no sólo como un indicador de atributos necesarios para la incorporación a la vida universitaria, sino también como un predictor del éxito académico. En efecto, estas medidas apuntan a brindar mayores oportunidades de acceso a estudiantes destacados de comunidades académicamente desfavorecidas, sobre los cuales existe evidencia contundente de que tienen mayor probabilidad de éxito en la educación superior (Kri et. al., 2013).

Instrumentos como el *ranking de notas de enseñanza media* han permitido incorporar a la universidad a estudiantes con mejor trayectoria escolar y mayor índice de vulnerabilidad escolar (Gil et. al; 2013). Se trata de estudiantes que destacan en sus comunidades escolares y que se caracterizan por su: “mayor motivación por aprender, de su gusto y facilidad por el estudio, (...) de su disposición a ser exigidos al máximo y de su capacidad para rendir a un nivel claramente superior al de sus pares” (Bralic et. al., 2000).

En este contexto se han instalado sistemáticamente políticas de permanencia en las instituciones de educación superior, promovidas a través de fondos concursables, entre los que destacan la Beca de Nivelación Académica⁷ y los convenios de desempeño⁸.

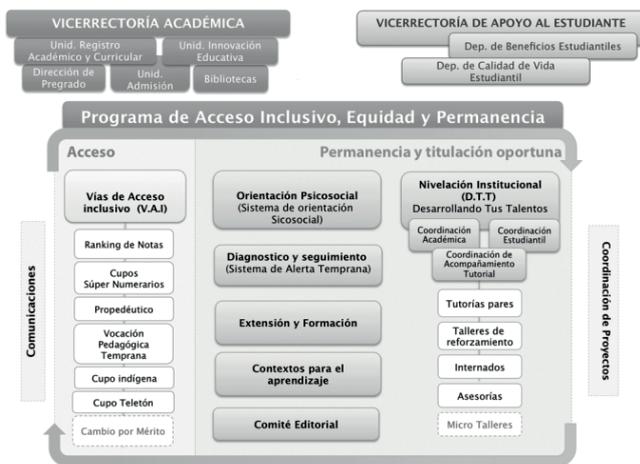
⁷ Este programa vincula dos procesos concurrentes: uno tendiente a seleccionar y aprobar programas de nivelación de instituciones de educación superior, y otro a la asignación de la Beca de Nivelación Académica a estudiantes matriculados en éstas (MINEDUC, 2013).

⁸ Los convenios de desempeño tienen por objetivo “mejorar la calidad y pertinencia de la oferta educativa terciaria en los niveles de pre y postgrado”, con un modelo centrado en el estudiante, desde el ingreso (“atracción de talentos y mejoramiento de condiciones de equidad en el acceso”) hasta la retención (“acompañamiento a través de sistemas de tutorías y nivelación...”) y egreso (Veneros, 2014).

El año 2012, en la Universidad de Santiago de Chile, se implementa el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), financiado a través del proyecto Fondo de Fortalecimiento de Universidades del CRUCH⁹, como una política de acción afirmativa que consolida mecanismos de inclusión existentes en la institución por más de 20 años¹⁰ (Rahmer et. al., 2013), para articularlos con la instalación y sistematización de políticas de permanencia y titulación oportuna.

En el centro de la estrategia de permanencia del PAIEP se encuentra el sistema de tutorías pares organizado en el subprograma “Desarrollando Tus Talentos”, cuyo objetivo es proveer de nivelación en las áreas de matemática y escritura académica a los estudiantes beneficiarios de la Beca de Nivelación Académica (BNA) 2012 y aquellos que ingresan por vías de acceso inclusivo (ver figura 1).

Figura 1. Estructura del PAIEP.



⁹ Proyecto adjudicado: “Programa Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia en la Universidad de Santiago de Chile,” USA1199 y USA1299, 2012-2016.

¹⁰ En esta línea destacan la bonificación al puntaje de ingreso de estudiantes pertenecientes al 10% superior de rendimiento escolar, entre 1992 y 2004, y los programas propedéuticos en alianza con UNESCO, entre otras (Rahmer et. al., 2013).

2. Progreso del sistema de tutorías pares

Desde el año 2012 el PAIEP brinda apoyo académico, a través de tutorías pares, a un grupo creciente de estudiantes (ver tabla 1).

Tabla 1. Beneficiados con la BNA.

Beneficiarios	Nº
2012	110
2013	200
2014	312 ¹¹

En su definición inicial, el apoyo académico entregado por la BNA consistió en tutorías personales de matemática y escritura académica, asignándole a cada becado un tutor de cada área. Durante el segundo semestre de 2012 se realizan 824 tutorías, detectando diferencias de 3,5 décimas en los promedios finales de aquellos que asistieron a tres o más tutorías respecto de los que asistieron a dos o menos (ver tabla 2).

Tabla 2. Promedio del 2º semestre de 2012, según asistencia a tutorías.

Asistencia	Nº	Promedio
≥ 3	81	4,90
< 3	137	4,65

El año 2013 se implementó un sistema de selección de tutores, basado en un proceso de capacitación semipresencial de tres semanas de duración. Este proceso habilitó a los estudiantes que aprobaron, como tutores del sub-programa, y luego se extendió durante el desarrollo de las tutorías como un proceso de acompañamiento. Los principales temas que se estudiaron en las capacitaciones fueron nociones básicas

¹¹ Cabe destacar que los beneficiados con la BNA 2014 fueron inicialmente 250 estudiantes y el PAIEP otorga con fondos propios el beneficio a los 62 estudiantes que ingresaron vía propedéutico.

de inclusión en educación superior, evaluación y temas pedagógicos asociados a tutorías pares, y de acompañamiento y orientación psico-social.

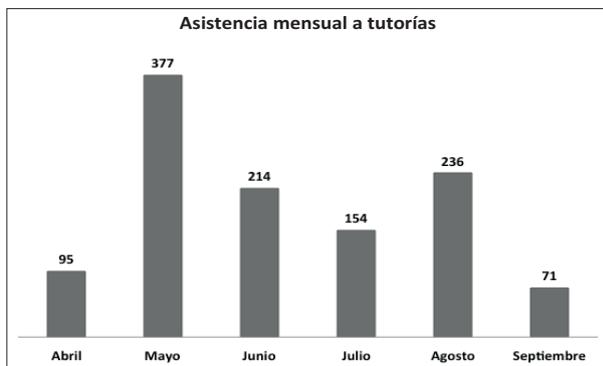
Un 72% de los postulantes aprobó las capacitaciones y de los aprobados un 84% continúan actualmente como tutores. Los que no continúan son aquellos desvinculados por incumplimiento de las normas o estándares del programa, o bien porque renuncian por falta de tiempo, intercambio estudiantil o egreso. De esta forma, a julio de 2014 se cuenta con 145 tutores activos.

Tabla 3. Capacitación y selección de tutores 2013.

Tutores	Nº	%
Reprobados	62	28%
Aprobados	160	72%
Total	222	100%

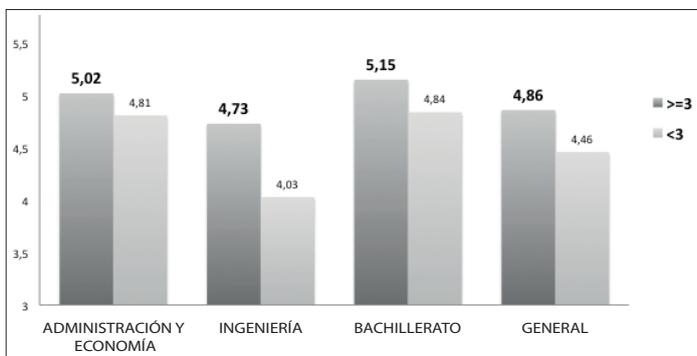
En relación a la asistencia mensual a tutorías personales de los estudiantes BNA 2013 (figura 2), éstas se realizan desde abril, incluso en los periodos de movilizaciones estudiantiles que ocurrieron en 2013 (junio y julio), aunque con menor frecuencia.

Figura 2. Asistencia a tutorías durante el primer semestre de 2013.



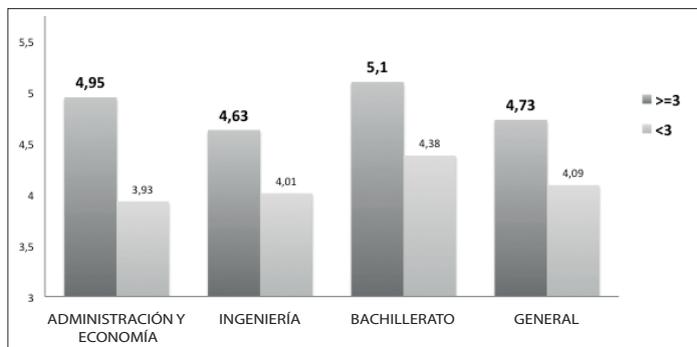
Al comparar los promedios de notas del primer semestre de 2013 de los estudiantes que asistieron a tutorías (bajo el mismo criterio de la tabla 1), con los demás beneficiarios de la BNA 2013, se observan diferencias generales cercanas a cuatro décimas y aun mayores al agrupar a los estudiantes por facultades (figura 3).

Figura 3. Promedios del primer semestre de 2013, según asistencia a tutorías.



Al realizar la comparación análoga con los estudiantes con BNA 2014 al final del primer semestre, se obtienen mayores diferencias entre los promedios de ambos grupos (figura 4).

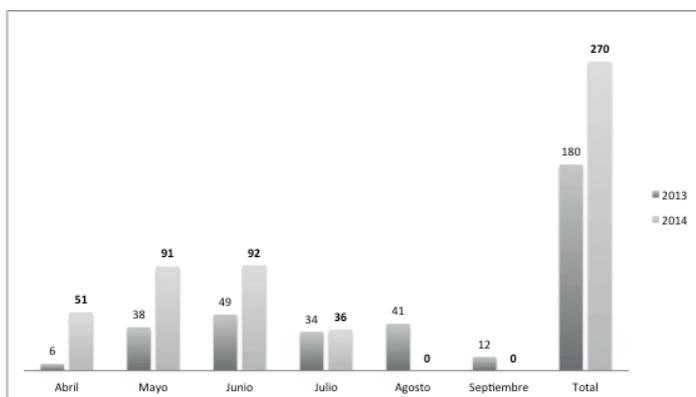
Figura 4. Promedio del primer semestre de 2014, según asistencia a tutorías.



Otra innovación que ocurre durante el año 2013, motivada por la creciente demanda espontánea de estudiantes no beneficiarios de la BNA que solicitan apoyo académico, es la implementación dos nuevas modalidades de tutorías: talleres de reforzamiento y asesorías.

Los **talleres de reforzamiento** son atenciones grupales que se orientan a asignaturas específicas¹² y se realizan todas las semanas en un mismo horario. Para el año 2013 se realizan 180 sesiones de taller, y a pesar de las movilizaciones estudiantiles, se logra mantener continuidad. Este año 2014, la cantidad de sesiones aumenta en un 50% (figura 5), a pesar de ser un semestre de duración menor (abril a julio), con una asistencia promedio de 232 estudiantes.

Figura 5. Sesiones del taller durante el primer semestre de 2013-2014.



Las **asesorías** son atenciones individuales (o a grupos pequeños en algunos casos) que se realizan en la sede del PAIEP, por demanda espontánea, en las mismas áreas que los talleres de reforzamiento, además de lectoescritura, historia e inglés, atendiendo a un promedio de 252 estudiantes mensualmente.

¹² Las principales asignaturas son de matemática (cálculo, álgebra o matemáticas generales), física, química y economía, para facultades como las de Ingeniería, Administración y economía, Tecnológica, Química y Biología y el programa de Bachillerato principalmente.

Tabla 4. Estudiantes atendidos en asesoría según área, en 2014.

Área	Abril	Mayo	Junio	Julio
Matemáticas	210	105	121	122
Química	19	23	52	20
Física	32	33	66	16
Inglés	16	12	24	2
Lectoescritura	35	9	45	7
Historia	16	4	17	0
Total	328	186	325	167

En suma, en los últimos dos años se han ido ampliando sistemáticamente los servicios académicos del PAIEP, atendiendo a un crecimiento sostenido de la demanda, destacando que la participación en este tipo de actividades es voluntaria, lo que es consistente con el perfil de estudiante (altamente motivado) que las vías de acceso inclusivo permiten ingresar.

3. Componentes del área de permanencia

Un aspecto clave en los apoyos académicos que entrega el PAIEP es la diversificación de los servicios académicos, lo que trae consigo una complejización de las acciones del área de permanencia. Esto también implica una mayor necesidad de colaboración, tanto en el desarrollo de las acciones de cada subprograma, como en la creación de acciones en conjunto. A continuación se describen brevemente los ámbitos de acción de los distintos componentes involucrados en el apoyo académico.

3.1. Coordinación de acompañamiento tutorial

Corresponde a la primera coordinación creada, cuya principal función es dirigir los procesos de acompañamiento del grupo de tutores. Durante este año, las principales acciones que ha desarrollado son:

- Reclutamiento y selección de nuevos tutores a inicios de cada semestre.
- Formación y perfeccionamiento de tutores en ejercicio, de acuerdo a las necesidades detectadas durante el semestre.
- Asignación de tutores a estudiantes con BNA, a talleres o asesorías.
- Creación de actividades emergentes de apoyo académico, usualmente de carácter intensivo, denominadas *internados*.
- Supervisión, acompañamiento y evaluación, tanto de los tutores como de los distintos servicios académicos.

3.2. Coordinación estudiantil

La coordinación estudiantil nace a fines del año 2013, con el objetivo de realizar seguimiento a los estudiantes con BNA, para favorecer su permanencia a través de la participación en las actividades de apoyo académico.

Para facilitar el buen desempeño de los estudiantes beneficiarios es fundamental el trabajo conjugado con los distintos componentes del área de permanencia. De esta forma, la estrategia de seguimiento de estudiantes requiere de una permanente colaboración con las facultades, para compartir información concerniente al quehacer académico del estudiante.

Un espacio clave de colaboración se da con la coordinación de tutores, en el monitoreo de la relación tutor - tutorado, para develar situaciones que pudieran dificultar el buen desarrollo de las tutorías. Asimismo, esta coordinación colabora con el sistema de alerta temprana, para el monitoreo del rendimiento académico de los estudiantes, lo que es la base de las acciones remediales durante el semestre.

La coordinación estudiantil también se relaciona con el Subprograma de Orientación Psicosocial (SOS), derivando a estudiantes que

presenten dificultades no académicas que pudieran estar interfiriendo con sus estudios.

3.3. Sistema de Orientación Psicosocial

El Sistema de Orientación Psicosocial (SOS) busca favorecer la permanencia de los estudiantes beneficiarios a partir del fortalecimiento de sus recursos personales, orientación vocacional y la disposición articulada de la red de beneficios psicosociales que otorgan la universidad y otras organizaciones tanto públicas como privadas.

El SOS se constituye como una instancia de atención para los estudiantes, realizando sesiones de orientación, para atender las problemáticas en su totalidad, en tres sesiones programadas, o bien, para ser abordadas en otras instancias de derivación. Los principales temas que se abordan en estas sesiones son: ansiedad ante el rendimiento, fortalecimiento de habilidades y actitudes académicas, proyecto de vida (temas vocacionales), relaciones interpersonales, bienestar socioeconómico, psicopatologías y consumo problemático.

Durante el primer semestre de 2014 se ha colaborado en diferentes direcciones con las demás coordinaciones, recibiendo derivaciones de estudiantes que presentan algún tipo de dificultad no necesariamente académica.

Asimismo, el SOS está a disposición de cualquier estudiante de primer año que lo necesite, por lo tanto también ha atendido a algunos que no fueron beneficiados con la BNA, pero que solicitan apoyo académico urgente, lo que da origen a una evaluación en conjunto con la coordinación de acompañamiento tutorial.

Durante el semestre, también se ha colaborado en la creación de actividades de perfeccionamiento de tutores en temas de orientación psicosocial y en la organización de actividades de seguimiento y evaluación de las tutorías con la coordinación estudiantil y el sistema de alerta temprana.

3.4. Sistema de Alerta Temprana

El Sistema de Alerta Temprana (SAT) tiene la función de alertar de forma oportuna acerca del rendimiento académico de los estudiantes, con el propósito de prevenir la reprobación, deserción o eliminación de éstos por razones curriculares y/o académicas.

En su definición inicial, el SAT correspondía a un sistema informático, sin embargo, dada la práctica docente de informar a través de los sistemas informáticos las calificaciones sólo al final del semestre, quedó en evidencia la necesidad de crear una red de colaboración para obtener los datos a tiempo. Esta red involucra tanto a los docentes de primer año, como a los gestores de la docencia que suelen ser coordinadores de asignaturas, jefes de carrera, vicedecanos de docencia y varios tipos de administrativos.

Asimismo, los tutores y tutorados son una importante fuente informante del sistema, lo que ha permitido aumentar significativamente la cantidad de calificaciones disponibles y el tiempo necesario para obtenerlas desde que se entregan a los estudiantes¹³.

La principal colaboración con las demás coordinaciones corresponde al envío de 384 alertas, mediante la derivación a la coordinación estudiantil. Estas corresponden a mensajes a estudiantes para motivar su participación en instancias de apoyo remedial durante el semestre. El SAT también colabora en la organización de actividades de evaluación y en el seguimiento de los estudiantes con BNA.

3.5. Comité editorial

El comité editorial está conformado por especialistas en Matemática, Lingüística y Química, cuyas funciones iniciales correspondían a la

¹³ En el año 2013, el SAT contaba con un 15% de estudiantes sin calificaciones registradas. Esta brecha disminuye este año 2014 a un 11%. En términos absolutos, este segundo semestre de 2014, se recopilaron 4402 notas parciales de los estudiantes con BNA.

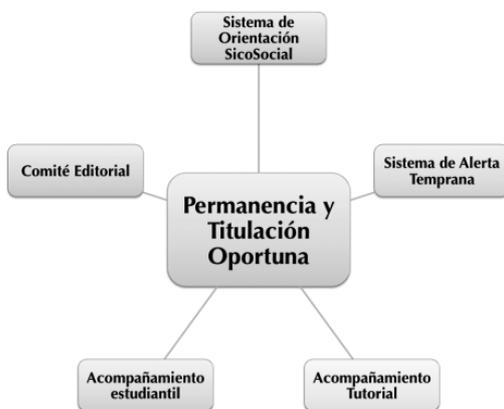
adaptación y construcción de material didáctico disciplinario de alta calidad. Este tipo de materiales permitirán además instalar durante el segundo semestre un espacio de tutorías virtuales, con contenidos educativos y servicios de apoyo *online*.

Durante este año, el comité ha colaborado con la coordinación de acompañamiento tutorial en el apoyo disciplinar y metodológico de los tutores, relación que se espera profundizar en el futuro inmediato. Además han organizado en conjunto otras instancias de apoyo académico, tales como internados intensivos y cursos de nivelación, que complementan los demás servicios académicos del PAIEP.

4. Desafíos del área de permanencia

Como se ha ido ilustrando, el mayor avance del área de permanencia ha sido la vinculación entre sus distintas coordinaciones, en un trabajo no sólo conjunto, sino también profundizando una relación de colaboración. De esta manera, el quehacer principal de cada coordinación se ha ido progresivamente relacionando con las demás.

Figura 6. Componentes del área de permanencia.



En el desafío de la colaboración, la organización de subprogramas ha ido perdiendo relevancia, potenciándose la organización como área donde la colaboración entre sus partes (figura 6) se puede describir a partir de tres tipos de actividades:

1. Requerimiento, derivación o entrega de información de una a otra coordinación.
2. Planificación y ejecución de actividades en conjunto.
3. Análisis interdisciplinario de problemáticas emergentes.

En esta línea, los principales desafíos para el futuro inmediato son profundizar la relación de colaboración dentro del área, protocolizando las interacciones que se han venido instalando, construir un sistema informático que facilite la toma de decisiones y evaluar el impacto de las distintas acciones de apoyo académico.

El principal aprendizaje que podemos reportar es que el trabajo interno de articulación de las distintas acciones de apoyo académico es fuente permanente de revisión de nuestras prácticas, en función de la misión central del programa: proveer de mayores oportunidades a los estudiantes destacados de los sectores más desfavorecidos.

Agradecimientos

Agradecemos a la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile y a la UNESCO por impulsar el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia; y al Ministerio de Educación por financiar los proyectos que se desarrollan (Fondo de Fortalecimiento USA1199 y USA1299; Beca de Nivelación Académica USA1123, USA1205 y USA1311; Fondo de Innovación Académica USA1302 y USA1305).

Agradecemos especialmente a todos los estudiantes con los que trabajamos día a día, tutores y tutorados, quienes permanentemente nos motivan a seguir avanzando.

Bibliografía

- Bralic, S. y Romagnoli, C. (2000). Niños y Jóvenes con talento, una educación de calidad para todos, Domen Ediciones, Santiago, Chile.
- Gil, J., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). El Ranking de Notas. Inclusión con Excelencia. Serie N° 60, Centro de Políticas Publicas, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Kri, F., González, M., Gil, F.J. y Lamatta, C. (2013). “Ranking de notas como predictor de éxito en la Educación Superior. Estudio de Caso: Universidad de Santiago. Informe final”. Consejo Nacional de Educación.
- MINEDUC (2013). Términos de referencia del Programa Beca de Nivelación Académica. Seminario de difusión del Programa Beca de Nivelación Académica, Santiago, 5 de diciembre (inédito).
- Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F.J. (2013). “Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una Política de Acción Afirmativa”. Publicación de la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). México DF.
- Veneros, D. (2014). El Programa de Convenios de Desempeño 2012-2016, en Innovación Académica. Taller de Innovación Académica, Santiago, 14 de mayo (inédito).

Datos de la publicación

- Hacia una carrera del tutor: actualización del modelo de selección de tutores pares PAIEP, basado en resultados de aprendizaje
Julio Contreras Valenzuela
Presentado en V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Chile, 2015.

HACIA UNA CARRERA DEL TUTOR: ACTUALIZACIÓN DEL MODELO DE SELECCIÓN DE TUTORES PARES PAIEP, BASADO EN RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Línea temática: Prácticas de integración universitaria para la
reducción del abandono

Tipo de intervención: Experiencias

CONTRERAS VALENZUELA, Julio¹

Universidad de Santiago de Chile
E-mail: julio.contreras.v@usach.cl

Resumen

El Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), dependiente de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), implementa apoyos académicos para nivelar y reforzar a estudiantes que ingresan a primer año, con el objeto de favorecer la permanencia efectiva y una inserción adecuada a la educación superior. Esta línea de trabajo corresponde al desarrollo de tutorías pares, bajo las siguientes modalidades: tutorías de apoyo personalizado, talleres de reforzamiento y asesorías. Estos servicios son realizados por estudiantes destacados de cursos superiores, quienes conforman el equipo de tutores PAIEP después de un proceso de selección y breve capacitación inicial.

¹ Coordinador de acompañamiento tutorial, Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), y coordinador alterno de la Universidad de Santiago de Chile en la Red Iberoamericana de Mentorías (RIME).

Este proceso ha sido aplicado periódicamente desde 2013, permitiendo delinear un perfil y modelo de acción tutorial. Sin embargo, a partir del año 2015 se hace imperioso apuntar al mejoramiento de este proceso de selección, que permita mejorar la calidad tutorial. Así se plantea la necesidad de planificar y ejecutar una actualización del programa de selección de nuevos tutores PAIEP que sea coherente con el actual Modelo Educativo Institucional (MEI), basado en el logro de resultados de aprendizaje (RDA). En este sentido, se busca integrar nuevos criterios de selección y una mejor planificación de contenidos e instancias de evaluación, que garanticen una formación continua de tutores pares para atender de mejor manera nuevos y múltiples requerimientos académicos de los estudiantes, en pos de una mejor educación en la diversidad. Este trabajo describe la propuesta del nuevo programa de capacitación y selección de nuevos tutores, sus principales lineamientos teórico-pedagógicos que lo sustentan (modelo de aprendizaje progresivo-significativo SOLO y alineamiento curricular constructivo de John Biggs), para luego vincularlo con un naciente modelo de carrera del tutor que contempla 4 estados de desarrollo: postulante a tutor, tutor en formación, tutor acreditado y tutor de tutores.

Palabras clave: permanencia, capacitación y selección de tutores pares, alineamiento curricular constructivo y carrera del tutor.

1. Contexto

A partir del año 2012, el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), dependiente de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), comienza a implementar una serie de apoyos tendientes a nivelar y reforzar académicamente a los estudiantes que ingresan, principalmente, a primer año de universidad mediante la creciente valoración de su trayectoria escolar en contexto (Rahmer et. al., 2013). Dichos apoyos académicos, denominados hoy servicios académicos, consisten en tutorías pares bajo 3 modalidades: tutorías de acompañamiento personal BNA, talleres de reforzamiento y asesorías.

Esta línea de trabajo en base a la prestación de apoyos académicos responde a una articulación institucional en torno a la búsqueda de una mejora en los indicadores de retención y permanencia estudiantil, pero además, se manifiesta en pos del aseguramiento de la calidad educativa declarada por el Modelo Educativo Institucional (MEI). Es así como la USACH implementa el acompañamiento académico a sus estudiantes de primer año mediante actividades de ayudantías, talleres de nivelación y reforzamiento, orientándolo a la permanencia de dichos estudiantes. La mención explícita a las tutorías pares como modalidad de apoyo académico de carácter institucional que permita mejorar los indicadores de retención, deserción y titulación oportuna del estudiantado debe ser entendida dentro de un contexto mayor de inclusión y diversidad social en la universidad, y también a nivel país. A nivel interno, “nuestra decisión es privilegiar el talento académico y compromiso con el estudio, el cual reconocemos distribuido homogéneamente en los distintos espacios sociales. Estudiantes diversos y talentosos dan forma a una comunidad de aprendizaje que nutre el proceso formativo estudiantil y aporta al crecimiento de la comunidad universitaria en su conjunto” (Universidad de Santiago de Chile, 2013).

2. Evolución del programa de formación de tutores PAIEP

En este panorama, a mediados de 2012 el programa PAIEP implementa las primeras tutorías pares, en ese entonces llevadas a cabo por tutores destacados en las asignaturas de primer año. En estos inicios, la formación no contemplaba ninguna inducción y/o proceso de capacitación inicial formal, por lo que la acción tutorial respondía a motivaciones e intencionalidades individuales de los tutores. Esta ausencia de un proceso formal de selección y capacitación de tutores pares en el programa PAIEP se mantuvo hasta marzo de 2013.

A comienzos de ese año se instalan las primeras bases de un proceso que se muestra “más sistematizado, basado en un proceso de capacitación semipresencial de tres semanas de duración. Este proceso habilitó a los estudiantes que aprobaron como tutores el sub-programa y luego se extendió durante el desarrollo de las tutorías como un proceso de acompañamiento. Los principales temas que se estudiaron en las capacitaciones fueron nociones básicas de: inclusión en educación superior, evaluación y temas pedagógicos asociados a tutorías pares; y de acompañamiento y orientación psicosocial” (Universidad de Santiago de Chile, 2014). Esta primera instancia formal permitió establecer un proceso único de selección y capacitación inicial para los nuevos tutores PAIEP.

Al año siguiente (2014), el desafío consistía en el crecimiento del equipo de tutores PAIEP, con el objetivo de ampliar la cobertura del programa de tutorías y atender la creciente demanda de estudiantes, ya no sólo de aquellos beneficiados con la beca de nivelación académica (BNA)² otorgada por el Ministerio de Educación (MINEDUC), sino que también a aquellos estudiantes que solicitaban apoyo académico de manera

² Esta beca entregada por el Ministerio de Educación corresponde a la asignación de un tutor de matemáticas para reforzar y nivelar académicamente los contenidos a utilizar al ingreso a primer año de universidad.

espontánea, ingresados por alguna vía de acceso inclusivo (V.A.I.)³. Es en este escenario donde se comienzan a manifestar las primeras ideas relacionadas con el mejoramiento del proceso de selección de tutores PAIEP, que permita modelar de mejor manera la calidad del accionar tutorial. Así, durante aquel año la formación y capacitación de tutores permaneció como un único proceso; sin embargo, las modificaciones se refirieron principalmente a la actualización de los contenidos trabajados y a la pertinencia de sus respectivas actividades de aprendizaje.

Con este desafío, durante el primer semestre de 2015, la coordinación de tutores PAIEP ya no sólo se ocupa de expandir el número de tutores para satisfacer la creciente demanda de apoyo académico, sino que pone la atención hacia el establecimiento de mejoras en el programa de formación y capacitación de tutores, con el fin de poder impactar directamente en la revisión y acompañamiento continuo de la calidad tutorial.

3. Modelo Educativo Institucional (MEI) y sus concepciones pedagógicas

De acuerdo con el actual MEI institucional, a partir del año 2013 “todos los programas de estudio de la universidad deben explicitar los atributos del sello institucional en sus perfiles de egreso y estructura curricular, enfatizando aquellos más relevantes para sus respectivos contextos formativos” (Universidad de Santiago de Chile, 2013). La necesidad de revisión y actualización del diseño curricular del programa de capacitación y formación de tutores tiene alcances no sólo dentro del proceso de formación de tutores PAIEP, sino que también tiene repercusiones para el aseguramiento de estándares mínimos de calidad declarados por la institución para cualquier proceso de formación y desarrollo estudiantil. De esta forma, el MEI “refiere la detección de mejoras a realizar con el objetivo de asegurar la ca-

³ Las vías de acceso inclusivo de la universidad son: ranking de notas, cupo supernumerario, propedéutico, vocación pedagógica temprana, cupo indígena y cupo discapacidad.

lidad del proceso formativo y, eventualmente, la implementación de un rediseño curricular de menor a mayor magnitud, para desarrollar y concretar las mejoras definidas en el proceso de revisión continua” (Universidad de Santiago de Chile, 2013).

Esta definición en torno a la importancia de velar por el mejoramiento continuo del diseño curricular de cada programa impartido por la universidad lleva asociada la interrogante de definir cómo debemos entender la progresión de los aprendizajes que requiere y debe implementar el proceso de capacitación y formación de tutores pares del PAIEP. En un marco general, “esta redefinición asume que la progresión de los alumnos es un proceso que se incluye en una visión donde la formación es una trayectoria en la cual los estudiantes son protagonistas” (Universidad de Santiago de Chile, 2013).

Según la taxonomía SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome), “la comprensión de aprendizajes por parte de los estudiantes va en creciente complejidad estructural, lo cual se produce ya que aumenta la complejidad de la actuación del aprendiz” (Biggs, 2006). Así, la planificación e implementación de un nuevo formato de capacitación y formación de tutores amparado en la taxonomía SOLO permitiría aprendizajes progresivos observables de la formación continua de tutores pares, mediante el aumento de complejidad en la interacción con los RdA (Resultados de Aprendizaje), las actividades de aprendizaje y las estrategias de evaluación (ver figura 1).

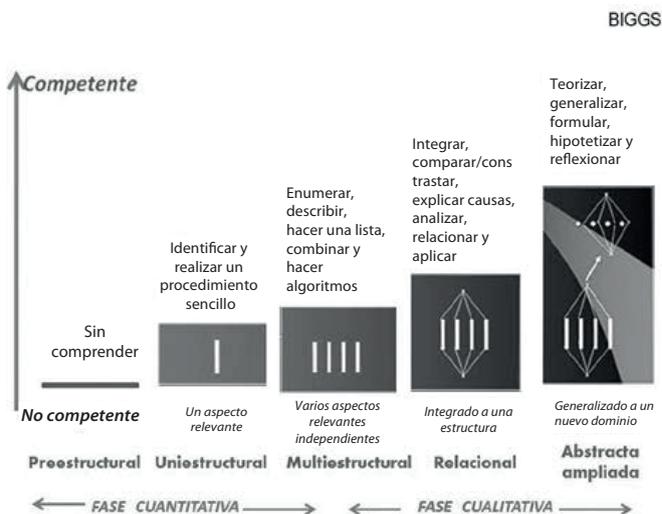


Figura 1. Taxonomía SOLO (Biggs y Collis, 1982).

Para la implementación de lo anterior, entender la formación de tutores PAIEP como una trayectoria en donde ellos mismos sean los principales protagonistas debe, necesariamente, considerar un “alineamiento curricular constructivo” coherente entre los RdA, las actividades de enseñanza-aprendizaje y la estrategia de evaluación (ver figura 2). Este modelo, denominado por Biggs como “3P” (pronóstico, proceso y producto), busca declarar la coherencia del alineamiento curricular al término del programa, para la consecución de un adecuado apoyo al aprendizaje de los estudiantes.

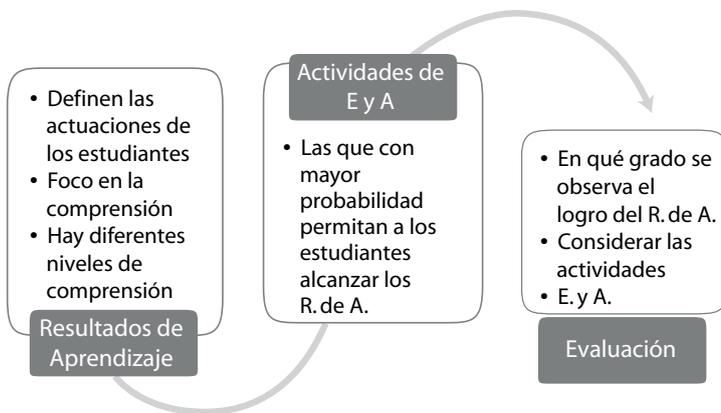


Figura 2. Alineamiento curricular constructivo según Biggs (2006).

Ahora bien, el trabajo en torno a RdA dentro de esta propuesta de formación de tutores pares se sustenta en que “están a la vanguardia de la innovación educativa. Éstos representan el cambio en el foco de la formación ‘desde uno’ centrado en la ‘enseñanza’ a uno relevando el ‘aprendizaje’. Esta tipificación hoy se conoce como la adopción de un enfoque centrado en el estudiante” (Calderón Patier et. al., citado por Jerez et. al., 2015).

De esta manera, el modelamiento y la planificación de esta formación de tutores PAIEP permite intencionar un proceso formativo permanente de carácter constructivo y que potencie aprendizajes significativos desde los tutores. Para Gosling y Moon (2002), los RdA representan “un enunciado acerca de lo que se espera que el estudiante deba saber, comprender y ser capaz de hacer al término de un período de aprendizaje, y cómo se puede demostrar ese aprendizaje” (Gosling y Moon, 2002, citado por Jerez et. al., 2015). Así, el fortalecimiento de las necesidades que requiere el tutor par PAIEP también posibilitaría modelar de mejor forma una transferencia más efectiva de los contenidos y las competencias necesarias por parte de los tutores, lo cual repercute directamente en el grado de eficacia de sus tutorías.

4. Objetivo general

A partir de este escenario pedagógico-metodológico se revisa la coherencia del actual programa de formación de tutores PAIEP y se establece que no se encuentra alineado con el actual Modelo Educativo Institucional (MEI) de la universidad. Por tanto, el objetivo de este trabajo es describir una propuesta de actualización del programa de capacitación y selección de tutores pares PAIEP que esté alineada con el MEI y con una propuesta de carrera del tutor a seguir dentro del programa.

5. Metodología de trabajo

La metodología a utilizar para presentar esta propuesta de formación y capacitación de tutores pares es mediante un enfoque descriptivo-relacional.

6. Modelo de carrera del tutor

La necesidad de presentar una carrera del tutor se enmarca dentro de importantes discusiones relacionadas con el perfil y la relevancia de la figura del tutor par en el programa PAIEP. El crecimiento año a año del *staff* de tutores pares del programa y las crecientes ideas de profesionalizar la figura del tutor par plantean la oportunidad de oficializar un modelo de desarrollo del tutor que, a través del acompañamiento y seguimiento de su formación, nutra de manera constante al programa con tutores, haciéndolo sustentable a lo largo de cada semestre académico.



Figura 3. Propuesta de la carrera del tutor.

En el esquema anterior (ver figura 3) se plantea una carrera del tutor que va directamente relacionada con las distintas fases de un tutor par dentro del programa PAIEP. En este sentido, esta carrera del tutor considera cuatro estadios de desarrollo: postulante a tutor, tutor en formación, tutor acreditado y tutor de tutores. El avance de tutores dentro de este modelo de desarrollo tutorial resulta del cumplimiento progresivo de cada una de las etapas del plan de formación y capacitación. Así, mediante una formación y perfeccionamiento continuo a nivel de contenidos disciplinares, metodologías de enseñanza efectivas y resolución de casos, los tutores van incorporando múltiples experiencias y saberes necesarios para una mejor educación en la diversidad.

7. Nuevo programa de formación-capacitación de tutores pares y carrera del tutor

A continuación se describe la propuesta de programa de formación y capacitación de tutores pares y su vinculación con el ya mencionado modelo de carrera del tutor.

7.1. Postulante a tutor

Durante esta primera etapa, todos aquellos estudiantes que deseen ser tutores asisten a una charla previa en donde se explica el programa PAIEP, sus móviles éticos, la estructura orgánica y el concepto de tutores pares que implementa en sus servicios académicos. Esta charla inaugural resulta ser prerrequisito para cursar el siguiente módulo de plan común.

Este módulo trabaja los principales contenidos y aspectos fundamentales para el desarrollo de las tutorías/mentorías pares, a través de actividades de aprendizaje tales como talleres grupales y plenarios de discusión basados en la resolución de casos.

En esta etapa, la estrategia de evaluación se compone de:

- Evaluación de habilidades y características actitudinales personales de cada uno de los tutores en formación (rúbrica de observación).
- Evaluación diagnóstica formativa que evalúa el dominio de contenidos disciplinares mínimos de primer año (test y/o prueba escrita).

Los postulantes a tutores que aprueban este módulo básico de formación pasan a ser parte del *staff* de tutores PAIEP, accediendo a la siguiente etapa de este proceso.

7.2. Tutor en formación

En esta segunda etapa, los tutores que aprobaron comienzan su ejercicio como tutores a tiempo parcial y, al mismo tiempo, planifican resoluciones a situaciones vistas en la primera parte del curso y las implementan con sus estudiantes a lo largo del semestre. Aquí, los actuales tutores de tutores realizan una labor de *mentoring*, observando tutorías y generando una posterior retroalimentación de lo observado

para estimular la reflexión crítica en torno a buenas prácticas tutoriales. Paralelo a esto, los tutores en formación prosiguen con su perfeccionamiento en contenidos disciplinares, bajo la modalidad de talleres ejecutados por el departamento académico a lo largo de todo el semestre. La evaluación en esta etapa considera instancias de carácter formativo para cada una de las actividades grupales y sus plenarios.

Al finalizar el semestre, los tutores en formación confeccionan un portafolio con medios que verifiquen la implementación de sus tutorías a lo largo de todo el semestre. Estos medios de verificación corresponden a:

- Evaluaciones disciplinarias iniciales.
- Pauta de observación y retroalimentación de tutorías (tutor de tutores).
- Medios de verificación de tutorías (informe de citas y atenciones, fotografías).
- Autoevaluación del proceso.

Dicho portafolio es el instrumento para la redacción de un informe final que certificará la aprobación del curso de formación de tutores, lo cual permitirá obtener la calidad de **tutor acreditado** (tercer estadio de la carrera del tutor).

7.3. Tutor de tutores

El cuarto estadio, denominado tutor de tutores, corresponde a aquel tutor acreditado por el programa en base a su buena labor como tutor, mostrando experiencia importante para realizar labores de *mentoring* a sus demás compañeros tutores del programa. Dicha estrategia de *mentoring* contempla el acompañamiento y seguimiento a través de la observación de tutorías y posterior retroalimentación al tutor, con el objetivo de estimular una reflexión efectiva en torno al accionar tutorial; el levantamiento de información referida a necesidades emergentes en los tutores; reuniones de coordinación junto al coordinador general de tutores, entre otros.

En definitiva, este tutor de tutores se instala como un interlocutor entre la coordinación de tutores y el equipo de tutores del programa.

8. Contribuciones y desafíos

Esta propuesta de formación, selección y capacitación de nuevos tutores pares busca plantear una nueva mirada para el desarrollo del modelo de tutorías dentro del programa PAIEP, ya que entrega mejores condiciones de formación permanente para los tutores pares, permitiéndoles desenvolverse de mejor manera dentro de un contexto de educación superior con mayor diversidad, inclusión y equidad. Así, por ejemplo, la aplicabilidad de esta propuesta permitiría formar mejores tutores pares para el logro de mayor efectividad al momento de nivelar y reforzar académicamente a los estudiantes de los establecimientos educacionales participantes en el Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), que ingresarán el próximo año a la USACH directamente a primer año de las carreras de pregrado, sin contemplar paso previo por Bachillerato.

Otra importante contribución hace referencia a la presentación de una carrera del tutor que le permita a éste, por un lado, ser el propio constructor de su proceso de aprendizaje en torno a la modalidad de tutorías pares y sus variados campos de acción, y por otro, que le permita adquirir otros saberes (pedagógicos, metodológicos, entre otros) aplicables para su desarrollo personal y profesional, haciéndose cargo de sus motivaciones y aspiraciones como grupo social.

Los desafíos inmediatos de esta propuesta tienen relación con la puesta en práctica de dicho modelo de formación y capacitación de tutores, en concordancia con la carrera del tutor presentada. Dentro de este desafío, se deberá velar por la integración de una práctica permanente de evaluación y actualización del programa de asignatura, con el objetivo de responder en todo momento a las nuevas necesidades y características académicas del estudiantado de la USACH.

A nivel macro, el desafío será intencionar que los tutores pares formados bajo este programa de curso no sólo sean certificados por el programa PAIEP, sino que dicha formación sea considerada como una instancia de formación académica que permita optar a un grado académico y/o a la certificación por parte de la universidad, aportando directamente para una mayor profesionalización del tutor par dentro de las instituciones de educación superior y, en especial, en la USACH.

Agradecimientos

A la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile y a la Cátedra Unesco de Inclusión a la Educación Superior por permitir la implementación del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia.

También agradecer por el apoyo recibido a Jorge Marchant, coordinador de la Unidad de Evaluación de la Vicerrectoría Académica y, en especial, a Victor Araya, profesional de la Unidad de Innovación Educativa (UNIE) de la misma universidad, quienes apoyaron en la discusión bibliográfica para un mejor entendimiento de las actuales directrices pedagógicas y metodológicas del modelo educativo institucional.

Agradezco al área de permanencia del PAIEP y a todo el equipo de tutores pares por su constante participación y retroalimentación hacia el programa de formación y selección de tutores.

Bibliografía

- Biggs, J. (2006). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.
- Jerez, O., Hasbún, B. y Rittershaussen, S. (2015). *El diseño de Syllabus en la Educación Superior: Una Propuesta Metodológica*. Universidad de Chile, Chile.
- Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F.J. (2013). *Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una política de acción afirmativa*. Trabajo presentado en la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior – CLABES. México DF.
- Universidad de Santiago de Chile (2013). *Modelo Educativo Institucional, versión actualizada*. USACH, Chile.
- Universidad de Santiago de Chile (2014). Proyecto adjudicado “Programa de Nivelación académica para Estudiantes de primer año de Educación Superior. Beca de Nivelación Académica 2014”. USACH, Chile.
- Universidad de Santiago de Chile (2015). Proyecto adjudicado “Programa de Nivelación académica para Estudiantes de primer año de Educación Superior. Beca de Nivelación Académica 2015”. USACH, Chile.

Datos de la publicación

- Fisionomía del perfil “tutor de tutores”: factores críticos para la gestión tutorial
Rebeca González Fuentes
Presentado en V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Chile, 2015.

FISIONOMÍA DEL PERFIL “TUTOR DE TUTORES”: FACTORES CRÍTICOS PARA LA GESTIÓN TUTORIAL

Línea temática: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

GONZÁLEZ FUENTES, Rebeca¹

Universidad de Santiago de Chile
e-mail: rebeca.gonzalez@usach.cl

Resumen

El Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), como política de acción afirmativa orientada hacia el acceso, permanencia y titulación oportuna de estudiantes de alto rendimiento en contexto, se encuentra a la base de un sistema de apoyo académico a estudiantes a través de tutorías pares, buscando nivelar y acortar la brecha de contenidos que no les fueron entregados en su establecimiento de educación media. Actualmente, la necesidad de escalar en el sistema de apoyo académico a la matrícula completa de primer año se vuelve como el siguiente desafío, surgiendo aprensiones respecto a mantener la calidad de las tutorías y la posibilidad de monitorear el desarrollo del alto número de éstas. El presente trabajo busca responder a esta necesidad proponiendo un modelo que incorpora a un agente mediador entre el coordinador de tutores y los alrededor de 120 tutores que realizan apoyo académico a los estudiantes de primer año con Beca de Nivelación Académica (BNA) de la USACH, caracterizando las tutorías a través de una experiencia piloto implementada durante

¹ Asesora de estrategias de acompañamiento, Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia, Universidad de Santiago de Chile.

cinco meses. Esta experiencia está compuesta por tres tutores de tutores, quienes mediante la observación darán cuenta del estado de las tutorías que son desarrolladas por 27 tutores pares a 149 tutorados. El producto corresponde a una descripción preliminar de las tutorías, describiendo el clima, facilitadores y desafíos hacia un buen desarrollo tutorial. Asimismo, este panorama permite delinear y perfeccionar el perfil de tutor de tutores y su modelo de trabajo.

Palabras clave: inclusión, permanencia, tutorías, acompañamiento y tutor de tutores.

1. Antecedentes

La Universidad de Santiago (USACH) ha liderado los procesos que han permitido un mayor ingreso de estudiantes de alto rendimiento en contexto a las universidades chilenas, lo cual permite una mayor inclusión en el sistema y un aumento en las tasas de retención (Rahmer y Moris, 2014). El año 2012 se implementa en la USACH el Programa PAIEP como política de acción afirmativa que articula las iniciativas de las Vicerrectoría Académica y de Apoyo al Estudiante, orientadas hacia el acceso, permanencia y titulación oportuna de estudiantes de alto rendimiento en contexto.

En lo que respecta a la permanencia y titulación oportuna, la reflexión constante para generar mayores condiciones de equidad, una vez que ingresan los jóvenes a la universidad, ha conducido a sucesivos replanteamientos de las acciones implementadas y esto, a su vez, a la construcción de un sistema de nivelación y acompañamiento académico que permita acortar las brechas de contenido de los estudiantes talentosos que provienen de establecimientos con alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE).

En el centro de las estrategias que contempla este sistema se encuentran las tutorías de estudiantes pares, cuyo objetivo es proveer de nivelación en las áreas de matemática y escritura académica a los estudiantes de primer año beneficiarios de la BNA y a aquellos que ingresan por vías de acceso inclusivo (Cupo indígena, Cupo discapacidad, Ranking 850, Propéutico Usach-Unesco, Cupo supernumerario, Beca Vocación Pedagógica Temprana) (Miranda et. al., 2014), lo cual consiste en que un estudiante que se encuentre cursando tercer año o más en la universidad que maneje los contenidos académicos (tutor) pueda prestar apoyo académico y orientar, con su experiencia, el proceso de inserción universitaria, disminuyendo así las posibilidades de deserción (Díaz, 2008) y aumentando su sentido de pertenencia, integración académica y social (Raczyski et. al., 2003).

2. Problemática

Desde el año 2012 el PAIEP brinda apoyo académico a través de tutorías pares a un grupo creciente de estudiantes (ver Tabla 1), lo que ha significado un aumento de alrededor de 100 estudiantes cada año. En el último período es posible observar un aumento de 137 estudiantes y con ello, la necesidad de incrementar el apoyo académico.

Tabla 1. Beneficiados con la BNA y tutores.

Año	Nº de Beneficiarios	Nº de Tutores
2012	110	70
2013	200	110
2014	312	145 ²
2015	449	129 ³

Las estrategias que se han sorteado para abordar este escenario han sido incrementar el número de tutores, como también asignarle al tutor un mayor número de tutorados, lo que actualmente se refleja en 4 o 5 tutorados por cada tutor. Sin embargo, con esto sólo se ha logrado una mayor cobertura de estudiantes con BNA y no el seguimiento a los tutores ni el acompañamiento necesario para desarrollar un óptimo desempeño tutorial.

Para poder responder de manera oportuna, y al mismo tiempo de calidad, se vuelve apremiante volcar nuestra mirada al proceso tutorial, cómo se desarrolla y conocer más a fondo cuáles son las problemáticas que se presentan, logrando generar así estrategias de acompañamiento y formación pertinentes. Esta labor se presenta como un desafío

² Cabe destacar que los beneficiados con la BNA 2014 fueron inicialmente 250 estudiantes y el PAIEP otorga con fondos propios el beneficio a los 62 estudiantes que ingresaron vía propedéutico.

³ De esta misma forma, de los beneficiados con la BNA 2015 correspondientes a 250 estudiantes, el PAIEP otorga con fondos propios el beneficio a 199 estudiantes.

inabordable para un solo coordinador, lo que no permite viabilidad al modelo ni responder a problemáticas propias de un proceso en continuo escalamiento.

3. Objetivos

Frente a este panorama, durante 2015 se elabora una propuesta que busca dar respuesta con la incorporación de un agente que media entre la coordinación de tutores y la gran cantidad de tutores, denominado “tutor de tutores”. Se pretende así robustecer el proceso de acompañamiento y formación de los tutores adquiriendo conocimiento detallado de sus fortalezas, necesidades y desafíos manifestados en el desarrollo de las tutorías.

Mediante un plan piloto se pretende explorar el contexto en que se están desarrollando las tutorías describiendo de manera preliminar las características del clima de la tutoría, los facilitadores y desafíos que se encuentran dialogando en el proceso tutorial y cómo son percibidas desde la perspectiva de los tutores y desde los tutorados. Una vez obtenida esta información, se perfilan las funciones del tutor de tutores y su modelo de trabajo, tal como se detalla en el cuadro resumen (ver figura 1).

La estrategia consta de cuatro períodos para obtener un acercamiento paulatino al tutor y lograr que la dinámica de observación se instale exitosamente y sea aceptada por los tutores de manera positiva.

El primer período busca incorporar la práctica de observación como una instancia de mejora y no de amenaza. Como primera aproximación es vital generar un vínculo de confianza y cercanía con el tutor observado, lo cual se propone que sea a través de un espacio de conversación.

El segundo período intenta asentar la observación como práctica habitual, y con ello, describir el proceso tutorial desde la percepción

del tutor mediante la realización de una entrevista, ofreciéndole así el espacio de contribuir desde su rol a la caracterización de una buena tutoría.

Figura 1. Cuadro resumen del piloto “tutor de tutores”.

	1° Período	2° Período	3° Período	4° Período
Objetivo	Incorporar el proceso de observación de tutorías.	Describir la tutoría desde la percepción del tutor.	Describir la tutoría desde la percepción de los tutorados.	Levantamiento del perfil tutor de tutores y buena tutoría.
Acciones	Observación de tutorías y generación del vínculo con tutores.	Observación de tutorías y entrevistas a tutores .	Observación de tutorías y entrevistas a tutorados.	-Validación propuesta. -Discusión del proceso de tutoría deseado. -Retroalimentación del desempeño al tutor observado.
Producto	Exploración del proceso tutorial tutor-tutorados.	Caracterización de la tutoría desde el tutor.	Caracterización de la tutoría desde los tutorados.	Modelo de acompañamiento del tutor de tutores.

El tercer período pretende dar cuenta de la percepción de los tutorados respecto de la descripción de una buena tutoría a través, también, de la realización de entrevistas.

Finalmente, una vez teniendo toda esta información se procede al levantamiento del perfil del tutor de tutores y del concepto de “buena tutoría”. Este período requiere de amplio consenso y validación. Por una parte, la aprobación de la propuesta del perfil y modelo de acompañamiento con todas las áreas que se vincularán con el tutor de tutores, y por otra, el acuerdo sobre qué se entiende y espera al referirse a una buena tutoría y qué características debe cumplir.

Para dar término al proceso piloto, se les entregará, a los tutores observados, una retroalimentación de su desempeño resaltando aspectos positivos y planteando elementos a mejorar como desafío.

4. Metodología

En el marco de acción para la recopilación de información se han incorporado prácticas de observación, efectuadas por los tutores de tutores, y de auto-observación, desarrolladas por los tutores y tutorados en base a una pauta de evaluación. Estos instrumentos se construyeron en conjunto con un equipo de evaluación de PAIEP que posee experiencia en generar marcos evaluativos y los dominios evaluados se definieron de manera intuitiva en función de la información que se ha recopilado.

Al tutor de tutores se le designó 9 tutores y por cada uno debe observar una tutoría al mes. Finalmente, los tutores tienen asignados entre 4 a 5 estudiantes, a los cuales pueden prestar apoyo académico en forma grupal o individual, según sea el consenso que se logre, reuniéndose 2 a 3 veces por semana. En un plano global, el piloto consta de 3 tutores de tutores que observan a 27 tutores, quienes, a su vez, realizan tutorías a 149 tutorados.

5. Resultados

Actualmente el piloto se encuentra en el tercer período (ver Figura 1), lo que significa que todos los resultados que se presentan a continuación son preliminares y contemplan hasta la auto-observación que realiza el tutor respecto de su proceso tutorial.

5.1. Clima de la tutoría

Respecto a los climas en que se desarrollan las tutorías, es posible categorizarlos en tres tipos:

Cercano: en este clima el tutor es amable y empático. En general se observa que los tutorados poseen confianza en el tutor para consultarle tanto sobre contenidos y aspectos académicos, como del mundo universitario en general; pero lo más importante, comentan al tutor cuando no comprenden lo que está explicando. A su vez, el tutor se preocupa por que los tutorados comprendan los contenidos y busca maneras para comprobarlo, por ejemplo les pide que le expliquen cómo desarrollar un ejercicio. Este clima fue el mayormente observado.

Medianamente cercano: los tutorados se encuentran atentos a lo que realiza el tutor, pero no preguntan todas sus dudas. El tutor se preocupa que todos comprendan, pero no comprueba si realmente es así y continúa la tutoría. La relación es más bien cordial, de moderada cercanía.

Lejano - Asimétrico: el tutorado observa un vínculo de confianza y la relación es más bien asimétrica, en la cual el tutor mantiene una distancia con el tutorado. Es la menos observada.

5.2. Facilitadores

En relación a los facilitadores es posible describirlos en dos aspectos externos e internos.

Internos: corresponde al análisis y reflexión interna que efectúa el tutor respecto de cada uno de sus tutorados, buscando identificar el ritmo y necesidades que observa en cada uno de ellos, para enfocar su trabajo en las tutorías. Se refleja cuando el tutor se mantiene atento a cada uno de sus tutorados y hace participe a todos en el desarrollo de la tutoría, ya sea resolviendo un ejercicio, desarrollando un problema o repasando contenidos. Explica de distintas formas un mismo ejercicio o problema, entregando consejos prácticos para comprenderlo mejor según cada tutorado. Y propicia espacios para que los tutorados piensen y desarrollen de manera autónoma el ejercicio o problema.

Externos: se refiere a aspectos que se manifiestan durante y previo a la tutoría, verbalmente o a través de acciones prácticas que el tutor desarrolla. Es posible apreciarlo cuando prepara y/o planifica la tutoría, otorga ejemplos de aplicación de los contenidos revisados motiva a los estudiantes en que el contenido será utilizado y aplicado en niveles venideros. Es ordenado en la pizarra, enfatizando de ser necesario y utilizando, por ejemplo, distintos colores de plumón. Corrige errores y explica conocimientos previos aun cuando implique extender el horario de la tutoría.

6. Conclusiones y desafíos

Si bien es un modelo que se encuentra en pleno proceso de construcción, ya entrega información relevante del estado actual de las tutorías. En su mayoría poseen un clima cercano, de una vinculación entre tutor y tutorado basada en la confianza y simetría en el trato, visto como un par que le brinda apoyo. Los tutores habitualmente presentan ciertas características y acciones que facilitan el desarrollo de una buena tutoría, centrándose básicamente en estar atentos al ritmo y necesidades del tutorado (facilitadores internos), en la preparación del contenido y material a trabajar en la tutoría, y en motivar al estudiante utilizando el error como parte del aprendizaje (facilitadores externos).

De acuerdo a la función desempeñada por el tutor de tutores, se delinea como un modelo de trabajo preliminar basado en una estrecha colaboración con el coordinador.

El ciclo lo comenzaría el coordinador con la formación de tutores a través de la capacitación inicial que lo habilita en su labor y el monitoreo global del desarrollo de las tutorías a partir de la información ingresada en el sistema de permanencia⁴. Luego, el seguimiento de las

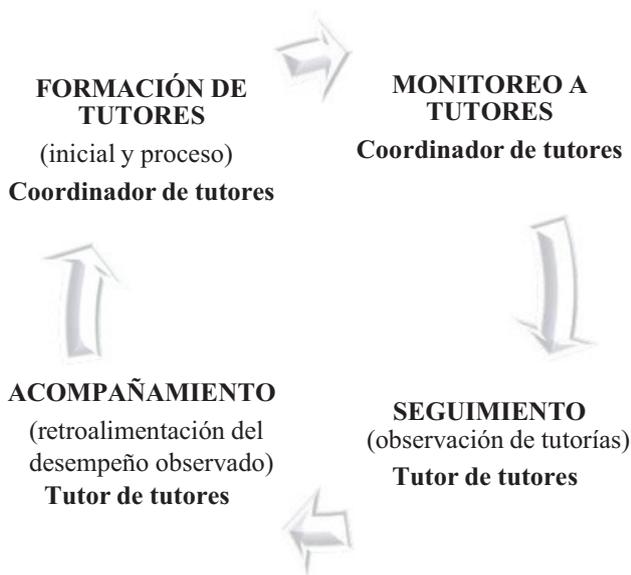
⁴ El sistema de permanencia es una plataforma virtual que contiene toda la información relativa al monitoreo de los estudiantes (calificaciones, alertas tempranas, etc.) y de las tutorías (asistencia de tutorados, de tutores, frecuencia, etc.).

tutorías las realizaría el tutor de tutores mediante la observación de una tutoría por tutor asignado mensualmente, y junto con ello, efectuar la retroalimentación del desempeño observado de acuerdo a una pauta de evaluación. El reporte de la información recopilada por parte del tutor de tutores al coordinador debe ser periódico, tentativamente con una frecuencia quincenal.

Finalmente, se deben agrupar y evaluar de forma conjunta los aspectos relevantes y los principales nudos críticos que se presentan en el desarrollo de las tutorías para ser abordados en la formación continua del tutor, ya en una capacitación durante el proceso de desempeño como tutor.

El modelo se puede entender como un proceso continuo, tal como es posible apreciar en la Figura 2.

Figura 2. Modelo preliminar de trabajo del tutor de tutores.



Agradecimientos

A los tres estudiantes tutores de tutores porque con su pionero y arduo trabajo se ha logrado acceder a esta información. Gracias Adorée Alvarado, Estefanía Contreras y Francisco Romo.

Bibliografía

- Díaz, C. (2008). “Modelo conceptual para la deserción estudiantil”. *Estudios pedagógicos XXXIV*. N° 2: 65-86. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Miranda, R., Contreras, J., Cornejo, M.F, González, F, Moris, E. y Muñoz, N. (2014). “Desarrollando tus talentos: gestión colaborativa de un programa de tutorías pares”. Publicación de la IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). Medellín, Colombia.
- Raczynski, D. y Serrano, C. (2003). “Programas de superación de la pobreza y capital social. Evidencias y aprendizajes de la experiencia en Chile”. Seminario Capital social y programas de superación de la pobreza, CEPAL.
- Rahmer, B. y Moris, E. (2014). “Orientación Psicosocial para estudiantes de alto rendimiento en contexto. Un modelo en desarrollo”. Publicación de la IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). Medellín, Colombia.

Datos de la publicación

- Ampliación de la cobertura del Sistema de Alerta Temprana en la Universidad de Santiago de Chile
María Francisca Cornejo Moreno y Francisca González Morgado
Presentado en V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Chile, 2015.

AMPLIACIÓN DE LA COBERTURA DEL SISTEMA DE ALERTA TEMPRANA EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del
abandono.

CORNEJO MORENO, María Francisca¹
GONZÁLEZ MORGADO, Francisca²

Universidad de Santiago
maria.cornejo@usach.cl
francisca.gonzalez@usach.cl

Resumen

El Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile sustenta su accionar en la valoración de la trayectoria escolar en contexto, como respuesta a las problemáticas de la equidad en el acceso a la educación superior. Con el objetivo de fortalecer la permanencia y titulación oportuna de los estudiantes de esta casa de estudios se instala el Sistema de Alerta Temprana (SAT), cuya finalidad es monitorear el rendimiento de aquellos beneficiados por la Beca de Nivelación Académica y otros grupos de interés del PAIEP, además de colaborar en la organización de actividades académicas de carácter remedial para estos grupos distribuidos en las diversas facultades. El monitoreo se efectúa mediante la recopilación de notas parciales de los estudiantes y posterior a ello se genera una alerta en las asignaturas con

¹ Coordinación del Sistema de Alerta Temprana, Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile.

² Coordinación del Sistema de Alerta Temprana, Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile.

calificaciones deficientes. Esta acción se realiza de manera conjunta con la coordinación estudiantil. En el año 2012, cuando se inicia el SAT, se monitoreó a 200 estudiantes. En 2013, este número aumentó a 250 y en 2014 a 312. Sin embargo, en 2015 se detectó la necesidad de ampliar el número de estudiantes monitoreados por el SAT, creciendo la cobertura a 3 grupos de interés. En el primer eslabón se encuentran 449 estudiantes con Beca de Nivelación Académica. En el segundo eslabón están aquellos estudiantes con Vía de Acceso Inclusivo (VAI), quienes se matriculan por Cupo Supernumerario, Cupo Indígena, Cupo Discapacidad, Vocación Pedagógica Temprana, entre otros. Este segundo grupo está compuesto por 237 estudiantes. Finalmente, en el tercer eslabón se encuentran los estudiantes que ingresaron a la Universidad con ranking de notas sobre los 710 puntos, monitoreando a 1848 estudiantes. En total, el grupo de monitoreo del SAT creció a 2534 estudiantes durante el primer semestre del año 2015. Por lo tanto, abarca el 55% de la matrícula de primer año. En este trabajo se reporta el avance en el desarrollo del SAT desde su creación al presente año, tanto en número de cobertura, mecanismos de recopilación de calificaciones y acciones remediales para favorecer la retención y titulación oportuna de los estudiantes.

Palabras clave: deserción temprana, rendimiento escolar y estadísticas educacionales.

Introducción

El Sistema de Alerta Temprana (SAT) se enmarca dentro del área de permanencia del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile.

Su función es monitorear el rendimiento académico de ciertos grupos de interés del PAIEP y, por consiguiente, generar actividades remediales para estos grupos de estudiantes, en pos de prevenir la reprobación, deserción temprana o eliminación de éstos por razones curriculares, favoreciendo la retención y titulación oportuna.

Este monitoreo está enfocado principalmente en estudiantes de primer año de educación superior y las principales características son su facilidad, motivación y gusto por el estudio, además de poseer hábitos de lectura por interés propio por sobre la media nacional (Bralig y Romagnoli, 2000, en Gil y Del Canto, 2012).

La mayoría proviene de establecimientos educacionales con alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE), pertenece a los quintiles 1 y 2, posee una trayectoria escolar significativa en su contexto y no supera los 600 puntos ponderados en la PSU.

El monitoreo realizado por el SAT es un mecanismo de recopilación de notas parciales del estudiantado a través de diversas vías, transformándose en un seguimiento al rendimiento académico al finalizar el año lectivo. Este concepto se construye mediante indicadores preestablecidos por cada facultad de la universidad.

Por consiguiente, como resultado de la recopilación de estas notas parciales se generan los reportes de la alerta temprana, que corresponde a la elaboración de informes, en el cual se envían las notas deficientes obtenidas por los estudiantes a los actores responsables para generar acciones remediales a tiempo y articular medidas de acción con el equipo de permanencia. La alerta es enviada con una periodi-

cidad de tres semanas. Posteriormente, se analiza el impacto de cada alerta enviada por el área de permanencia.

Las actividades remediales se organizan en conjunto con el departamento académico del PAIEP, para generar instancias de apoyo en beneficio del estudiante. Estas instancias se estructuran conociendo las demandas académicas y los contenidos que se deseen reforzar, y posteriormente se planifican los talleres en concordancia a estas demandas.

1. Articulación y red

La recopilación de calificaciones se realiza por diversas vías:

- Red de contactos que el SAT ha conformado dentro de la universidad, en la que destacan los vicedecanos, jefes de carreras, coordinadores de asignaturas, secretarías docentes, entre otros. Todos estos actores se articulan con el SAT para facilitar la obtención de notas y el ingreso a los diversos sistemas que cada facultad utiliza para concentrar sus calificaciones y reportes al estudiantado.
- Los estudiantes, quienes informan sus calificaciones de forma presencial y directa o por correo electrónico, manteniendo un contacto personal y cercano con el estudiante en todo su proceso semestral. Desde el año 2015, los estudiantes pueden ingresar sus calificaciones mediante el sistema de permanencia que fue creado por el encargado informático del PAIEP. De igual manera, las calificaciones son corroboradas posteriormente por los sistemas, donde el SAT tiene acceso formal de registro.
- Visitas a salas. Estas instancias son de valioso accionar para el SAT, pues se conocen en terreno las inquietudes académicas y las calificaciones del estudiante.

Luego de la recopilación de notas, éstas son organizadas en diversas planillas Excel por facultades. Además son clasificadas según su respectivo rango de valor de la siguiente manera:

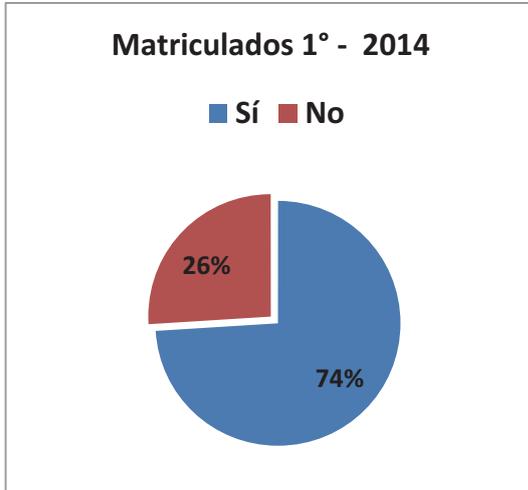
- 1,1 - 3,4: color rojo.
- 3,5 - 3,9: color morado.
- 4,0 - 4,9: color amarillo.
- 5,0 - 7,0: color verde.

2. Gestión colaborativa e impacto del SAT

En 2013, año en que se instala el SAT en el PAIEP, se monitoreaba a 200 estudiantes; en 2014, esta cifra crece a 312.

Los números de estudiantes monitoreados en 2014 se distribuyen en dos grupos principales. El primer grupo son aquellos beneficiarios con la Beca de Nivelación Académica (BNA), asignada por el Ministerio de Educación a principio de cada año, y el segundo grupo son los estudiantes propedéuticos, quienes ingresan al Programa de Bachillerato de la universidad como una vía alternativa de acceso para estudiantes con alto IVE, llamado cupo USACH-UNESCO. El monitoreo a cada estudiante se hacía efectivo con la recopilación de las diversas calificaciones parciales en sus asignaturas y el posterior envío de informes al área de permanencia con una respectiva periodicidad. Esta periodicidad dependía de las calificaciones recopiladas por el SAT, dado el transcurso del semestre lectivo.

La retención en 2013 se comprueba en el número de estudiantes matriculados para el año 2014.

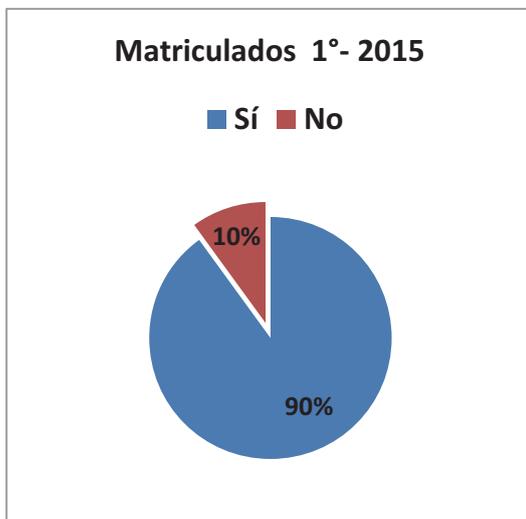


Fuente: Registro curricular USACH.

En el año 2014, la cantidad (%) de asignaturas reprobadas por los estudiantes monitoreados anualmente se detalla en la siguiente tabla.

Rango de asignaturas reprobadas	Número de estudiantes
(0% - 10%)	152
(10% - 20%)	59
(20% - 30%)	29
(30% - 40%)	28
(40% - 50%)	29
(50% - 60%)	5
(60% - 70%)	10
(70% - 80%)	10
(80% - 90%)	2
(90% - 100%)	6
TOTAL	330

En el mismo año, la retención se visualiza a través del número de estudiantes matriculados en el primer semestre de 2015.



Fuente: Registro curricular USACH.

A partir de marzo de este año, el SAT asume un nuevo desafío, que se traduce en la ampliación de la cobertura de estudiantes monitoreados. Se mantiene el grupo de estudiantes BNA y propedéuticos y se suman los estudiantes que ingresan a la universidad por Vía de Acceso Inclusivo (VAI) y quienes obtuvieron un puntaje ranking sobre los 710 puntos.

El número de cobertura se amplía a 2.534 estudiantes de las diversas facultades. La distribución por grupos se detalla en el siguiente cuadro resumen:

Grupos de estudiantes	Número de estudiantes monitoreados
I. BNA y propedéuticos	449
II. VAI	237
III. Ranking alto	1848
TOTAL	2534

Fuente: Archivos SAT 2015.

Las estrategias utilizadas para cada grupo son distintas y focalizadas según su clasificación y distribución.

En el grupo I, el monitoreo de calificaciones es temprano, ya que se envía una alerta con una periodicidad de tres semanas con el objetivo de que la coordinadora estudiantil y el coordinador tutorial desplieguen las acciones pertinentes desde el estudiante hasta su tutor. El tutor es un estudiante de cursos superiores que cumple funciones de acompañamiento académico dentro de un área del conocimiento académico, y se reúne semanalmente para reforzar contenidos en asignaturas particulares que el estudiante requiera. Estas acciones se traducen en reforzar aquellas asignaturas donde cada estudiante posee calificaciones deficientes y posteriormente analizar el impacto de cada alerta enviada, desde el punto de vista del tutor y del estudiante. Para lograrlo, el área de permanencia trabaja en conjunto.

El grupo II no tiene tutor personal, pero de igual forma se realiza monitoreo a sus calificaciones. Principalmente, estos estudiantes ingresan por cupo Supernumerario y obtienen la Beca de Excelencia Académica (BEA). Se envía una alerta con una periodicidad de cuatro semanas y a aquellos que han obtenido notas deficientes en alguna asignatura en particular se les envía un correo personalizado invitándolos a participar de los talleres y asesorías que el PAIEP brinda para todos los estudiantes, principalmente de primer año. A través de este accionar pueden reforzar contenidos necesarios para mejorar sus calificaciones en un tiempo considerable, ya que estas alertas se envían

en concordancia con el respectivo avance del semestre, es decir, son medidas de acción preventivas.

El grupo III son todos aquellos estudiantes que ingresaron a la universidad con un ranking alto, que los clasifica en el rango del 15% superior de su promoción. Se realiza monitoreo a sus calificaciones, al igual que con los grupos anteriores. La alerta es enviada por correo electrónico de forma personalizada a cada estudiante, invitándole a participar de los servicios que ofrece el PAIEP.

Para los grupos II y III se destaca la valiosa articulación que el SAT ha generado con el departamento académico del PAIEP, quienes estructuran talleres de acuerdo a las necesidades académicas de estos grupos en particular, entendiendo el beneficio de conocer estas demandas. De esta manera, los talleres se focalizan en los contenidos donde los estudiantes demuestran mayor preocupación por abordar.

3. Conclusiones

Dentro de la temporalidad en que se describe el accionar del SAT, se alude a la complejidad de este subprograma en el transcurso de los años, tanto en número de estudiantes monitoreados como en acciones remediales focalizadas que permitan fortalecer los apoyos oportunos y pertinentes, refiriéndose como pertinentes al tiempo de ejecución, en concordancia con las demandas académicas del estudiantado.

La suma de acciones remediales, dado su efecto, se categoriza como un conjunto de acciones preventivas en pos de asegurar el avance académico y la continuidad en la universidad.

Es preventiva, puesto que estas acciones se planifican y organizan en conjunto con el departamento académico, a medida que avanza el semestre. Además, si estas acciones no son suficientes para los estudiantes, se estructuran nuevas instancias de reforzamiento académico, cuyo objetivo principal es detectar los contenidos críticos

y luego nivelar los vacíos académicos de las diversas asignaturas por carrera.

Es de vital importancia el análisis de las alertas enviadas y los lazos generados con el departamento académico del PAIEP, ya que nos permiten mejoras continuas y permanentes en beneficio de los estudiantes monitoreados.

A partir de las alertas enviadas a los tres grupos monitoreados se puede analizar el impacto de las diversas instancias de apoyo académico y el resultado del contacto personalizado que mantiene el SAT durante el semestre con esta cobertura de estudiantes de la Universidad de Santiago de Chile.

Bibliografía

- Bralic, S. y Romagnoli, C. (2000). Niños y Jóvenes con talento, una educación de calidad para todos, Domes Ediciones, Santiago, Chile.
- Gil, J., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). El Ranking de Notas, Inclusión con Excelencia, Serie 60, Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Kri, F., González, M., Gil, J. y Lamatta, C. (2013). "Ranking de notas como predictor de éxito en la Educación Superior. Estudio de caso, Universidad de Santiago. Informe final". Consejo Nacional de Educación.

Datos de la publicación

- Orientación psicosocial para estudiantes de alto rendimiento en contexto. Un modelo en desarrollo
Evelyn Moris Sánchez y Beatriz Rahmer Pavez
Presentado en el IV CLABES – Cuarta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, 2014.

ORIENTACIÓN PSICOSOCIAL PARA ESTUDIANTES DE ALTO RENDIMIENTO EN CONTEXTO. UN MODELO EN DESARROLLO

Línea temática: Prácticas de integración universitaria para la
reducción del abandono.

Tipo de comunicación: Experiencia.

MORIS SÁNCHEZ, Evelyn¹

RAHMER PAVEZ, Beatriz²

Universidad de Santiago

evelyn.moris@usach.cl - beatriz.rahmer@usach.cl

Resumen

Actualmente el sistema de admisión a las universidades chilenas se encuentra en un tránsito de la consideración casi exclusiva del puntaje de una prueba estandarizada (Prueba de Selección Universitaria – PSU) hacia la revalorización de la trayectoria escolar como mejor predictor del buen desempeño académico (representada en el ranking de notas). La Universidad de Santiago (USACH) ha liderado los procesos que han permitido un mayor ingreso de estudiantes de alto rendimiento en contexto a las universidades chilenas, lo cual permite una mayor inclusión en el sistema y un aumento en las tasas de retención. Sin embargo, es preci-

¹ Coordinadora del Subprograma de Orientación Psicosocial (SOS), Programa Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia, Universidad de Santiago.

² Coordinadora de Vías de Acceso Inclusivo, Programa Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia, Universidad de Santiago.

so desarrollar sistemas de nivelación y acompañamiento académico que permitan acortar las brechas de contenido de estos estudiantes talentosos que provienen de establecimientos con alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). La USACH desarrolla el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) como política de acción afirmativa que articula las iniciativas de las vicerrectorías académica y de Apoyo al Estudiante, orientadas hacia el acceso, permanencia y titulación oportuna de estudiantes de alto rendimiento en contexto. El Subprograma de Orientación Psicosocial (SOS) del PAIEP favorece la permanencia de los estudiantes de alto rendimiento en contexto a partir del fortalecimiento de sus recursos personales, orientación vocacional y la disposición articulada de la red de beneficios psicosociales que otorga la universidad y otras organizaciones tanto públicas como privadas. El SOS se presenta como un modelo de atención psicosocial que atiende las particularidades de este perfil de estudiante, priorizando el fortalecimiento de sus atributos personales por sobre la atención de los aspectos relacionados con la vulnerabilidad de los contextos sociales de los cuales provienen.

Palabras clave: inclusión, permanencia, orientación psicosocial y talento académico.

Revalorización de la trayectoria escolar

La Universidad de Santiago de Chile (USACH) es una de las impulsoras de la valoración de la trayectoria escolar de los estudiantes por sobre las pruebas estandarizadas en los procesos de admisión a la educación superior. Ha sido pionera de iniciativas que hoy son política pública y ha sido persistente en el principio de que “los talentos están igualmente distribuidos”, es decir, “en todas las razas, en todas las etnias y en todas las condiciones socioculturales hay jóvenes con talentos para todas las actividades humanas, por lo tanto, también en específico el talento académico necesario para desarrollarse con éxito en la educación superior” (Rahmer, Miranda y Gil, 2013). Este talento no es medido por las pruebas estandarizadas que se centran en contenidos, los cuales son entregados en forma desigual según el tipo de establecimiento educacional, siendo perjudicados los que no poseen los medios económicos para pagar un establecimiento privado.

(La PSU) deja fuera a jóvenes que podrían haber desarrollado una carrera –de colegios municipales y técnico profesionales– y selecciona a otros que no son los más aptos (Guzmán, 2013).

Por esta razón, entre los años 1992 y 2004, la USACH bonificó en un 5% su puntaje de postulación a los estudiantes que se encontraban en el 15% superior de la generación de sus establecimiento educacionales. De este modo se beneficiaba a jóvenes con alto mérito académico, valorando su buen desempeño demostrado en los cuatro años de enseñanza media, por sobre los puntajes de una prueba rendida en un solo día. Esto permitió beneficiar a más de 15.000 estudiantes que provenían de establecimientos municipales, quienes demostraron ser excelentes estudiantes, *indistinguibles* respecto a quienes habían ingresado vía PAA/PSU.

Sin embargo, en el año 2004 esta bonificación fue prohibida por el Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas (CRUCH), impidiendo todo tipo de bonificación de puntaje de las pruebas estandarizadas de admisión.

Haciendo frente a esta prohibición, durante el año 2007 la USACH implementa un nuevo modelo de acceso denominado Propedéutico, el cual prepara académicamente a estudiantes top 10% de establecimientos escolares de alto IVE durante su último año escolar y los ingresa directamente a la universidad, independientemente de su puntaje PSU.

El año 2009, la UNESCO, interesada por la propuesta y en los buenos resultados académicos de los estudiantes ingresados por esta vía, crea en la USACH una cátedra sobre Inclusión en Educación Superior Universitaria. Con el tiempo se van sumando a esta iniciativa 15 universidades chilenas y este año, el Gobierno de Chile, en el marco de la Reforma Educacional, crea el Programa de Preparación y Acceso Efectivo (PACE), modelo inspirado en los propedéuticos.

En este contexto, en 2013 la USACH impulsa el uso del ranking de notas como política de admisión a las universidades chilenas. Este instrumento valoriza la trayectoria escolar de los estudiantes dentro de su contexto (escuela), favoreciendo a aquellos que aprovecharon al máximo las oportunidades de aprendizaje que se les otorgaron, independientemente de si provienen de establecimientos donde no recibieron todos los contenidos. *“El ranking de notas se presenta como un instrumento que aumenta la inclusión social dentro del sistema, incorporando a más estudiantes provenientes de establecimientos con mayor IVE, los cuales no accedían a las universidades antes de que se sumara este indicador a los procesos de admisión”* (Rahmer, Miranda y Gil, 2013).

Estudiantes de alto rendimiento en contexto

El talento académico como concepto es bastante amplio, existiendo modelos que apuntan a lo innato o genético, al rendimiento o logro académico o a la interacción entre lo innato y el medio ambiente, entre otros factores (Villagra, 2004, citado en Miranda, 2012). Suele identificarse como la existencia de una capacidad que usualmente

se visibiliza en un rendimiento superior en algún área, en este caso particular en el área académica (Arancibia, 2008, citado en Miranda, 2012).

Puede definirse también como “La presencia de una o más habilidades excepcionales en una persona (niño o adulto), por sobre el promedio de su grupo de referencia, caracterizada por un desempeño destacado manifiesto o señales de un gran potencial” (Sánchez y Flores, 2006, pág. 16).

El talento académico, especialmente el talento potencial, se distribuye homogéneamente en la población, pues no existen evidencias de presentarse distinción alguna en cuanto a diferencias culturales, socioeconómicas, de género, raza u otras. Esto se puede cuantificar considerando aquellas personas que se encuentran en el 10% superior de la distribución normal, es decir, una población de cerca de 350.000 estudiantes en Chile con potencial talento académico (Arancibia, 2009, citado en Miranda, 2012).

Los estudiantes talentosos presentan una trayectoria sobresaliente durante su periodo de escolaridad, cualquiera sea su establecimiento educativo de origen o situación económica (Red Universitaria de programas Propedéuticos, 2011).

En estos términos, el aumento en el ingreso de este perfil de estudiantes no sólo incorpora una mayor inclusión al sistema universitario sino que asegura una mayor retención y titulación oportuna, como lo han podido demostrar las investigaciones que siguen las trayectorias académicas de los estudiantes top 10% que ingresan a la educación superior.

Este grupo de jóvenes talentosos son denominados “estudiantes de alto rendimiento en contexto”. Son aquellos que tuvieron una trayectoria escolar sobresaliente egresando de colegios con alto IVE y si no se considerara su ranking de notas no tendrían oportunidad de ingresar a la universidad. Poseen características personales como motiva-

ción, facilidad y gusto por el estudio superior a la media, además de ejercer liderazgo y tener hábitos de lectura por interés propio. Estas características se revelan independientemente de la calidad del profesorado, de la gestión y de los recursos educacionales de sus instituciones educadoras (Rahmer, Miranda y Gil, 2013).

A estos estudiantes, si bien tuvieron un desempeño destacado en la enseñanza media, les resulta un poco más complicado el primer año de universidad, principalmente por haber recibido menos contenidos en sus establecimientos. Por lo tanto, es fundamental brindarles acompañamiento académico para lograr su permanencia en las instituciones de educación superior, acortando la brecha de contenidos entre lo otorgado por el establecimiento educacional y lo necesario para enfrentar el primer semestre universitario.

Otra característica importante que tiene este perfil de estudiantes es que proviene de establecimientos escolares que presentan un alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), indicador que es medido por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), (MINEDUC, 2010, p. 3). Esto significa que provienen de hogares carentes de recursos económicos y de las comunas más pobres del país, por lo que han vivenciado las desigualdades educativas y culturales, lo cual los instala en la universidad con desventajas con respecto a sus compañeros.

Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), de la Universidad de Santiago

El PAIEP se implementa desde el año 2012 como una política universitaria de acción afirmativa que articula las distintas unidades de la universidad para permitir un mayor ingreso de estudiantes de alto rendimiento escolar en contexto, fortaleciendo sus recursos personales y nivelando sus competencias académicas. De este modo atiende las desigualdades de entrada que afectan a los estudiantes. “La acción afirmativa es un conjunto coherente de medidas de carácter temporal

dirigidas a corregir la situación de los miembros del grupo al que están destinadas en un aspecto o varios de su vida social para alcanzar la igualdad efectiva” (Begné, 2005, p. 14).

Esta estrategia de intervención se materializa en los diferentes subprogramas que la componen: Vías de Acceso Inclusivo (VAI), extensión y formación, diagnóstico y seguimiento (Sistema de Alerta Temprana), contextos para el aprendizaje, Orientación Psicosocial (SOS) y nivelación institucional “Desarrollando Tus Talentos”(DTT).

Orientación psicosocial para estudiantes de alto rendimiento en contexto

El PAIEP-USACH tiene convicción en los atributos de los jóvenes, ya que, así como afirma Canales y De Los Ríos (2009) en su investigación sobre la permanencia de los estudiantes vulnerables en el sistema universitario, más allá de las problemáticas, los estudiantes vulnerables que logran persistir en el sistema, lo hacen porque cuentan con soportes familiares e institucionales que facilitan su progresión educativa y, sobre todo, cuentan con atributos personales como la orientación al logro y el autoconocimiento, además de ser conscientes de su vulnerabilidad.

De este modo, se reconoce que la deserción es el resultado de la combinación y efecto de distintas variables, como las características preuniversitarias, institucionales, familiares e individuales y las expectativas laborales (Peralta, 2008). El apoyo académico y psicosocial que desarrolla el SOS se da a partir de las capacidades, atributos y motivación particular que mantiene este tipo de estudiantes. Entre las capacidades personales que caracterizan a los estudiantes vulnerables que persisten en el nivel universitario se cuentan la perseverancia, esfuerzo, seguridad en sí mismos, la definición de claras metas y propósitos asociados al proceso educativo (Canales y De los Ríos, 2009, p. 31).

El SOS se presenta como un conjunto de acciones para fortalecer los recursos personales y las redes de los estudiantes talentosos en contexto,

para así subsanar las carencias sociales y educativas que son consecuencia del lugar social de origen. De esta forma, busca responder de manera oportuna a problemáticas externas al ámbito académico, pero que al presentarse no permiten que el estudiante se desempeñe de forma óptima.

Es importante agregar que es una acción que responde a una necesidad emergente. Se aleja de la idea previa de que los estudiantes por el hecho de provenir de contextos sociales vulnerados requerirían atención psicosocial. Por el contrario, se asume que “entre las capacidades personales que caracterizan a los estudiantes vulnerables que persisten en el nivel universitario se cuentan la perseverancia, esfuerzo, seguridad en sí mismos, la definición de claras metas y propósitos asociados al proceso educativo” (Canales y De los Ríos, 2009, p. 31), de tal forma que el SOS busca principalmente fortalecer estos factores y evitar que el impacto del primer año afecte negativamente las actitudes académicas que los hicieron destacarse en la educación secundaria.

Modelo de atención SOS

Los estudiantes pueden ingresar al SOS a través de cuatro vías: la derivación de los tutores que los acompañan, el Sistema de Alerta Temprana (SAT), derivados por alguna facultad o unidad de la universidad, o bien solicitando personalmente atención.

Una vez que ingresa al SOS es atendido por un profesional trabajador/a social, quien, mediante tres sesiones de orientación, indaga en la problemática que presenta el estudiante, profundiza y aborda sus elementos centrales, y desarrolla el proceso de orientación que puede continuar en una derivación a alguna unidad de la universidad o alguna organización externa.

La primera sesión se enfoca principalmente en explorar y focalizar el motivo de la consulta, identificando síntomas y estilos de afrontamiento que tienen los estudiantes, y por último acoger la demanda o realizar la derivación pertinente.

En la segunda sesión se trabaja en profundizar la situación problemática que afecta al estudiante, con el objetivo de ampliar el repertorio de recursos personales de cada uno, para enfrentar las dificultades a partir de diferentes actividades.

En la última sesión se busca identificar logros y dificultades en el trabajo de implementación de nuevos recursos en los estudiantes, y además se puede profundizar y definir si existe la necesidad de derivación a otra unidad de la universidad o alguna institución pertinente.

En los casos que sea necesario se pueden realizar más de tres sesiones. Una vez terminado el proceso de atención se inicia una etapa de seguimiento, la cual tiene como fin poder observar cómo se desenvuelven, evolucionan y avanza el desempeño académico de los estudiantes después del trabajo realizado en el SOS o en alguna de las instancias de derivación, tales como Unidad de Promoción de la Salud (psicólogos), bienestar social, centro de salud, cursos o talleres de gestión personal, Subprograma de nivelación (DTT) y red externa de municipios y otras instituciones.

Las temáticas que aborda el SOS son las siguientes:

Bienestar socioeconómico: está asociado a la satisfacción de necesidades básicas (alimentación, vivienda, salud). El trabajo en esta línea es derivado y abordado desde el Departamento de Bienestar Estudiantil (asistentes sociales)

Ansiedad ante el rendimiento: son reacciones emocionales que aparecen frente a las exigencias académicas, afectando negativamente el desempeño a pesar de los esfuerzos de los estudiantes. En algunos casos se asocia a factores psicológicos que requieren de una acción terapéutica. En las sesiones de orientación se trabaja principalmente la contención y disminución del estrés, y en caso de que se diagnostique una problemática asociada a esta manifestación, se realiza la derivación terapéutica correspondiente.

Fortalecimiento de habilidades y actitudes académicas: se enfoca en el desarrollo de actitudes y habilidades personales que permitan una mejor adaptación del estudiante a la vida universitaria, alcanzando con esto un mejor desempeño académico. Este trabajo puede ser desarrollado en las sesiones de orientación o derivado a talleres psicoeducativos en temas específicos (métodos de estudio, manejo del tiempo, desarrollo de redes, comunicación efectiva, autoestima, etc.) o bien a módulos de gestión personal (*coaching*).

Proyecto de vida (vocación): responde a las necesidades de orientación respecto a metas y objetivos personales. También se desarrolla orientación vocacional personalizada y grupal. Se les ofrece a los estudiantes encuentros con profesionales de áreas de su interés y visitas a las facultades y carreras.

Relaciones interpersonales (familiares-pareja-pares): presencia de problemáticas en las relaciones interpersonales de los estudiantes que interfieren en su desempeño académico. Se desarrolla orientación en este ámbito y se diagnostica el nivel de la problemática, derivando a instancias terapéuticas en caso de ser necesario.

Psicopatología y consumo problemático: de observarse posibles psicopatologías y consumo problemático de alcohol y/o drogas, se desarrolla una derivación inmediata a las instancias correspondientes.

Resultados del SOS

Si bien el SOS comenzó a funcionar a principios de 2013, el modelo se pone en marcha a comienzos del año siguiente. Durante el primer semestre de 2014 fueron atendidos 27 estudiantes, con los cuales se ha trabajado un mínimo de tres sesiones por cada uno, habiendo algunos casos que se vuelve necesario realizar un trabajo más extenso. Una vez terminadas las sesiones de trabajo se da inicio al seguimiento, para ver la evolución de la situación de cada estudiante.

Del total de estudiantes que han ingresado al SOS, 21 han sido derivados por otras unidades del PAIEP (DTI, SAT), las cuales mantienen un contacto directo con los estudiantes, por lo tanto diagnostican cuando uno de ellos necesita algún tipo de orientación psicosocial. Los 6 estudiantes restantes han ingresado al PAIEP solicitando atención personalmente.

En se mayoría, las demandas de los estudiantes fluctúan en tres temáticas: ansiedad ante el rendimiento, hábitos de estudio y manejo del tiempo. Acerca de la primera, los estudiantes se sienten inseguros del proceso que están comenzando y además se desaniman respecto a las primeras calificaciones que han obtenido, presentando una alta frustración porque declaran “no entender nada” de los contenidos que el docente está enseñando. Asimismo, un número importante de ellos tiene reacciones asociadas a estos sentimientos, como crisis de pánico, llantos, bloqueos al momento de las evaluaciones, entre otras.

En segundo lugar encontramos problemáticas vinculadas a los hábitos de estudio. Si bien eran los mejores estudiantes en sus contextos, al ingresar a la universidad se dan cuenta que “mirar una vez” los contenidos o estudiar un día antes no les otorga los resultados positivos que obtenían en su escolaridad. Por ende, se preocupan y buscan nuevas formas de estudio. El SOS los orienta en hábitos de estudio según sus propias habilidades.

Por último, el manejo del tiempo es una problemática que los estudiantes buscan solucionar. Se pudo observar que la mayoría no sabe cómo priorizar y distribuir su tiempo entre las diferentes cátedras, evaluaciones, tiempos de estudio y tiempo personal, provocando finalmente tiempos de estudio de mala calidad y desorganización general.

Conclusiones

Es importante destacar que el universo de atención del PAIEP son todos los estudiantes de primer año de la USACH, quienes son más de 4.000, con una especial atención en aquellos que poseen Beca de Nivelación Académica o que ingresaron vía Propedéutico (que suman 325). En este sentido, es posible observar que el uso del SOS no es masivo, lo cual confirma la estrategia de la atención emergente por sobre la atención psicosocial permanente y obligatoria que desarrollan algunos programas de nivelación en otras universidades. Los estudiantes de alto rendimiento en contexto no necesitan primordialmente una atención psicosocial que solucione sus problemáticas asociadas a la vulnerabilidad de los contextos de los cuales provienen, menos aun atenciones psicoterapéuticas o talleres de autoestima que respondan a un juicio enfocado en necesidades asociadas a la vulnerabilidad.

Los estudiantes de alto rendimiento en contexto requieren ser valorados en sus atributos personales y precisan orientación psicosocial en la medida que elementos no académicos estén interfiriendo en su buen desempeño. De este modo se desarrollan acciones afirmativas distanciadas de las sobre-intervenciones psicoterapéuticas que igualan vulnerabilidad económica con falta de competencias y recursos personales.

Agradecimientos

Agradecemos a la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile y a la UNESCO por impulsar el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia y al Ministerio de Educación por financiar los proyectos que se desarrollan (Fondo de Fortalecimiento USA1199 y USA1299; Beca de Nivelación Académica USA1123, USA1205 y BNA 2014; Fondo de Innovación Académica USA1302 y USA1305).

Bibliografía

- Begné, P. (2005). "Acción afirmativa: una vía para corregir la desigualdad". Universidad de Guanajuato.
- PAIEP (2012). "Proyecto Fondo de Fortalecimiento para las Universidades del artículo 1 del DFL (ED) N°4 de 1981".
- PAIEP (2013). "Beca de Nivelación Académica para estudiantes de primer año de Educación Superior: Nivelación de competencias académicas para estudiantes de alto rendimiento escolar en contextos desfavorecidos académicamente, que inician estudios en la USACH".
- Ministerio de Educación (2010). "Metodología de construcción de grupos socioeconómicos en Simce de 8° básico 2009".
- Miranda, M. (2012). "Potencial de la programación de videojuegos para el desarrollo del pensamiento matemático de estudiantes en edad escolar". Universidad de la Frontera.
- Sánchez, B. y Flores, A. (2006). "Guía para padre de niños con talento académico". Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos PUC. Penta UC.
- Red Universitaria de Programas Propedéuticos (2011). "Cambios en la Cátedra Unesco"
- Guzmán, J. (2003). "PSU: la crisis que se ocultó". Centro de Investigación Periódica.
- Belcredi, M. (2012). "Algunas consideraciones sobre la nueva propuesta de admisión del CRUCH".
- Gil, J., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). "El Ranking de Notas. Inclusión con Excelencia". Serie N° 60, Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F.J. (2013). "Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una Política de Acción Afirmativa". Publicación de la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior.

Apéndice

i. Entre los años 1966 y 2002 se llamó Prueba de Aptitud Académica (PAA) y desde 2003 se llama Prueba de Selección Universitaria (PSU).

ii. Por ejemplo, se ha observado que el rendimiento académico de los estudiantes que ingresan a la USACH y a la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), habiendo obtenido un promedio de notas en la enseñanza media dentro del 10% superior de su establecimiento (top 10%), es mejor que el del resto de los estudiantes, cualquiera sea el establecimiento, carrera, facultad, año de ingreso y quintil de origen (ver figura 1a y 1b) (Rahmer, Miranda y Gil, 2013).

Figura 1a. Promedio ponderado acumulado, según quintil de ingreso del grupo familiar (2004-2010) – Estudiantes PUC.

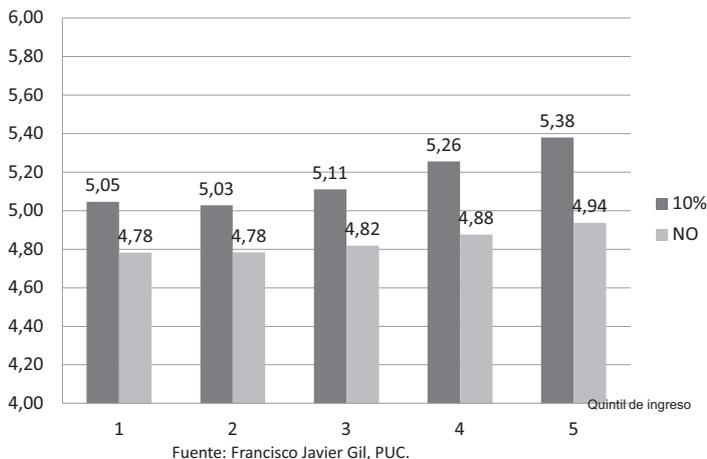
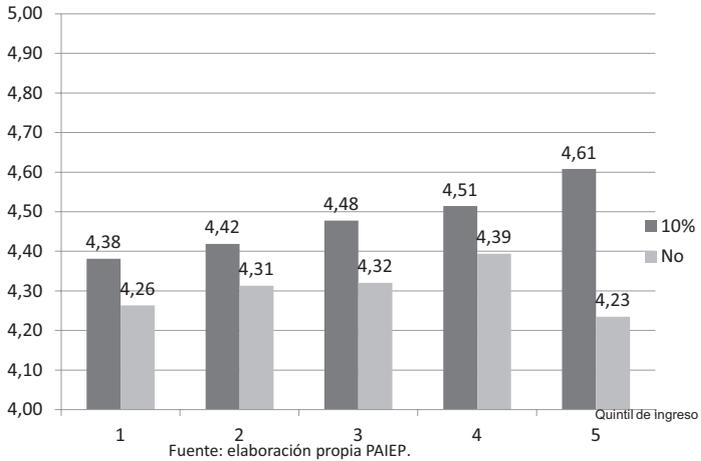
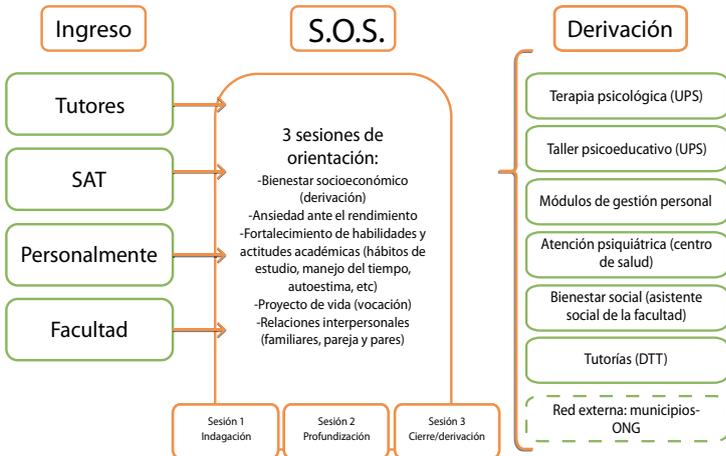


Figura 1b. Promedio ponderado acumulado, según quintil de ingreso del grupo familiar (2006-2010) – Estudiantes USACH.



iii. Modelo de Atención SOS



Datos de la publicación

- Sistema de Orientación Psicosocial: evolución del modelo de atención estudiantil hacia una estrategia proactiva
Evelyn Moris Sánchez
Presentado en V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Chile, 2015.

SISTEMA DE ORIENTACIÓN PSICOSOCIAL: EVOLUCIÓN DEL MODELO DE ATENCIÓN ESTUDIANTIL HACIA UNA ESTRATEGIA PROACTIVA

Línea temática: Prácticas de integración universitaria para la
reducción del abandono.

Tipo de intervención: Experiencias.

MORIS SÁNCHEZ, Evelyn¹

Universidad de Santiago de Chile
e-mail: evelyn.moris@usach.cl

Resumen

El Sistema de Orientación Psicosocial (SOS), como parte del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile (PAIEP), busca apoyar y orientar a los estudiantes en su proceso de inserción a la vida académica cuando se presentan elementos que no son académicos y que interfieren para alcanzar un buen rendimiento en la universidad. El SOS genera espacios donde los estudiantes pueden desarrollar y/o fortalecer sus recursos personales de forma individual y son orientados en el ámbito académico de su proyecto de vida; además, el SOS articula la red de apoyo interna y externa en los casos en que esto sea necesario. A medida que el programa crece van surgiendo nuevas peticiones de apoyo que nacen desde los propios estudiantes y que requieren ir modificando ciertas acciones y creando otras nuevas. De esta manera el

¹ Coordinadora del Sistema de Orientación Psicosocial, Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile.

Sistema de Orientación Psicosocial ha comenzado a crecer, entregando otras formas de apoyo, ampliando su accionar y anticipándose a ciertas necesidades que presentan los estudiantes. Para atender a esto se creó un protocolo de atención de solicitudes de apoyo académico, el cual nos permite conocer las necesidades académicas de los estudiantes que no están resueltas y reinterpretarlas para dar respuesta de una manera ordenada y oportuna a estos diversos requerimientos. Esta solicitud de apoyo se posiciona como un instrumento facilitador al momento de articular las acciones internas que se deben llevar a cabo al nivel del PAIEP. El presente trabajo busca dar cuenta de la evolución que se ha comenzado a generar en el Sistema de Orientación Psicosocial, buscando estrategias más proactivas a partir de la puesta en marcha del protocolo, dando a conocer el funcionamiento y procedimientos internos que se deben realizar para procesar de una manera más eficiente este tipo de requerimientos. Asimismo, cómo el protocolo ha permitido facilitar la mejora del proceso a medida que surgen nuevas necesidades.

Palabras clave: orientación psicosocial, rendimiento académico, adaptación del estudiante y transición.

Introducción

Sistema de Orientación Psicosocial (SOS)

El Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), de la Universidad de Santiago, desde al año 2012 desarrolla su quehacer a través de diferentes estrategias de acción afirmativa, las cuales apuntan a corregir la desigualdad de oportunidades. En este sentido, “la acción afirmativa es un conjunto coherente de medidas de carácter temporal dirigidas a corregir la situación de los miembros del grupo al que están destinadas en un aspecto o varios de su vida social para alcanzar la igualdad efectiva” (Begne, 2005).

En este caso específico se utiliza la acción afirmativa para restituir el derecho a la educación de aquellos estudiantes que en sus contextos han sido desfavorecidos académicamente y no logran ingresar a la educación superior.

De esta forma, el PAIEP articula diferentes vías de acceso inclusivas, es decir vías de ingreso a la universidad que consideran la trayectoria escolar de los estudiantes como indicador de un óptimo desempeño académico en la educación superior. Entre estas vías de acceso podemos encontrar el Propedéutico, el Programa de Acompañamiento y Acceso efectivo a la Educación Superior (PACE), el cupo supernumeroario, el cupo discapacidad, entre otros.

Si bien es fundamental desarrollar vías de acceso que favorezcan el ingreso de aquellos estudiantes de alto rendimiento en contexto, es vital además poder acompañarlos por lo menos durante el primer año en lo que respecta al ámbito académico y también en los casos que sea necesario abordar el ámbito psicosocial.

En este sentido, el trabajo que realiza el PAIEP se focaliza en aquellos estudiantes de primer año que han sido desfavorecidos académicamente en sus contextos y que gracias a su positiva trayectoria escolar lograron ingresar a la universidad a través de alguna vía inclusiva. En

el acompañamiento a este grupo de estudiantes, el PAIEP realiza diferentes acciones para nivelarlos académicamente.

En el contexto de la Beca de Nivelación Académica (BNA), que entrega el Ministerio de Educación, se asigna un tutor personal en el área de matemática, quien apoya y trabaja durante todo el primer año con los estudiantes beneficiarios de esta beca. Además se realizan asignaciones excepcionales cuando algún estudiante no beneficiario solicita apoyo y su situación así lo amerita.

También se cuenta con diferentes servicios académicos a los cuales pueden acceder todos los estudiantes de primer año de universidad, donde estudiantes de cursos mayores desarrollan servicios grupales (talleres) o individuales (asesorías) en diferentes áreas tales como química, física, lectoescritura, inglés, economía, contabilidad, entre muchas otras. Estos servicios permiten que los estudiantes puedan resolver las dudas que les surgen del estudio de las diferentes áreas.

Por último, es importante mencionar que también se aborda el ámbito psicosocial cuando es necesario. Para esto, el PAIEP cuenta con el Sistema de Orientación Psicosocial (SOS).

El SOS constituye un espacio de atención para estudiantes que participan del PAIEP y que se ven afectados por elementos que no son académicos. El SOS se posiciona como un “conjunto de acciones para fortalecer los recursos personales y las redes de los estudiantes talentosos en contexto” (Moris y Rahmer, 2014).

Desde sus inicios el SOS responde a situaciones emergentes que no son académicas pero que impiden que los estudiantes logren un óptimrendimiento en la universidad. Por lo tanto, sólo se realiza algún tipo de intervención cuando se vuelve necesario.

Desde el trabajo social se podría enmarcar la intervención que realiza el SOS dentro de los lineamientos que sustentan una intervención en crisis, entendiendo crisis como el “desequilibrio entre la dificultad que

ofrece un problema y el repertorio de conductas –mecanismo de defensa– con que cuenta la persona afectada para enfrentarlo” (Contreras, 2006).

De esta forma se entiende que los sujetos presentan períodos de estabilidad pero también otros de creciente tensión que alteran su equilibrio normal (Contreras, 2006). En el caso de los estudiantes, este modelo se puede observar desde los procesos que viven al momento de ingresar a la universidad, donde sus notas bajan considerablemente respecto al rendimiento que tenían en la enseñanza media, por lo que se vuelve normal que presenten ansiedad, estrés y con ello, problemas vocacionales.

Uno de los principales postulados de este modelo de intervención se enfoca en *“la creencia de que cada persona tiene un potencial y unas capacidades propias para crecer y para resolver problemas”* (Viscarret, 2009). Por lo tanto, el SOS busca fortalecer las habilidades que poseen los estudiantes para que puedan enfrentar los desafíos que surgen en el primer año de universidad, ya que para ellos la transición desde la enseñanza media se vuelve un proceso estresante, sobre todo por el cambio radical que significa salir del espacio protegido del colegio a un sistema totalmente diferente, donde la autonomía se vuelve fundamental y las decisiones corren por cuenta de cada uno.

Este proceso puede comprenderse como una “transición que modifica el ambiente y el rol social del estudiante, demandando la activación de recursos cognitivos, motivacionales y psicosociales, imbricados de manera indisoluble en todo proceso de aprendizaje” (Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara, 2014).

De esta manera, la transición desde la enseñanza media a la educación superior trae consigo transformaciones en la concepción que cada estudiante tiene de sí mismo y también del entorno, por lo cual se deben realizar cambios en su comportamiento y en las relaciones que establece (Corominas e Isus, 2013).

No encontrar un sentido de pertenencia y no lograr integrarse en la comunidad universitaria y en el grupo de pares indicaría que existe una transición problemática para el estudiante (Gallardo et al., 2014).

Por lo anterior es que se busca que el SOS pueda dar un giro en sus acciones para comenzar a implementar estrategias más proactivas que favorezcan una mejor inserción y adaptación y así ayudar que los estudiantes alcancen un buen rendimiento académico.

En relación a esto, el SOS durante 2015 puso en marcha un protocolo para recibir y gestionar solicitudes de apoyo académico, lo cual da inicio a este proceso de reformulación de las estrategias del SOS.

Como ya se mencionó, el SOS busca apoyar y orientar a los estudiantes en su proceso de inserción a la vida académica cuando se presentan elementos que no son académicos y que interfieren para alcanzar un buen rendimiento en la universidad.

Para esto se realizan diferentes acciones vinculadas con el desarrollo y/o fortalecimiento de habilidades académicas como organización y manejo del tiempo y técnicas de estudio, así como también se realiza orientación en aspectos vocacionales. En los casos donde la situación del estudiante lo amerite se llevan a cabo procesos de derivación a otras unidades o servicios de la universidad como centro de salud, bienestar estudiantil, Unidad de Promoción de la Salud Psicológica, entre otros.

Cuando un estudiante requiere algún tipo de apoyo puede solicitarlo en forma personal o también puede ser derivado por su tutor, por la coordinación de estudiantes, por la coordinación de tutores o desde alguna otra unidad de la universidad.

El modelo de atención que desarrolla el SOS se basa en la realización de tres sesiones de trabajo, donde la primera consta de una entrevista en la cual el estudiante comenta la situación que lo está afectando y por la que busca orientación y apoyo. En esta primera sesión tam-

bién se puede derivar al estudiante a alguna otra unidad cuando sea necesario. Durante la segunda sesión se profundiza en la temática y se realizan actividades tendientes al desarrollo de habilidades.

En la tercera sesión se puede continuar con el trabajo efectuado en la segunda sesión y/o se lleva a cabo un proceso de evaluación de las actividades desarrolladas por el estudiante, para luego realizar el cierre del trabajo. En los casos que se considere pertinente se pueden hacer más de tres sesiones o se puede derivar a alguna unidad especializada para complementar el trabajo ya realizado.

Una vez terminadas las sesiones de trabajo se desarrolla un seguimiento para ver cómo avanza la situación después del trabajo realizado y en el caso de que hubiese existido derivación, se analiza cómo resultó ese proceso.

El modelo de atención del SOS comenzó a funcionar en 2014, trabajando con un total de 42 estudiantes, 26 durante el primer semestre y 16 durante el segundo. En aproximadamente 27 estudiantes, el principal motivo de atención tiene que ver con la ansiedad ante el rendimiento, asociado a un trabajo de fortalecimiento de habilidades para la vida académica.

Durante 2014 se trabajó con un número importante de estudiantes que solicitaban apoyo académico, frente a la ansiedad que presentaban por no lograr un buen rendimiento. Estos 16 estudiantes, que pedían apoyo específicamente en el área de matemática (cálculo, álgebra), fueron derivados al profesional coordinador de tutores para realizar las asignaciones correspondientes de tutores personales a este grupo.

Respecto al ingreso de este grupo de estudiantes al SOS, 30 de ellos fueron derivados por otros profesionales del PAIEP y sólo 12 de ellos solicitaron apoyo de forma espontánea.

En el caso de las derivaciones a otras unidades, se realizó este proceso con 8 estudiantes, quienes debían realizar un trabajo con profesiona-

les del área de la psicología, por presentar dificultades personales que requerían de atención específica.

Durante el presente año 2015 se ha trabajado con 43 estudiantes que han solicitado orientación o se ha detectado que requieren algún tipo de apoyo.

Objetivo general

Considerando el funcionamiento del SOS mencionado anteriormente, resulta necesario realizar transformaciones que contribuyan a una mejor atención para los estudiantes.

De esta forma, el presente trabajo intenta dar cuenta de la evolución que se ha comenzado a generar en el SOS, buscando estrategias más proactivas a partir de la puesta en marcha de diversas actividades, enfocándonos en este caso en el protocolo, dando a conocer el funcionamiento y los procedimientos internos que se deben realizar para procesar de una manera más eficiente este tipo de requerimientos.

Metodología: protocolo de solicitud de apoyo académico

Dado el importante número de estudiantes que solicitaron apoyo académico durante 2014, se pensó en desarrollar un protocolo de solicitudes de apoyo académico que permitiera responder oportunamente a las necesidades académicas de los estudiantes.

El procedimiento interno de las solicitudes de apoyo sigue los siguientes pasos (ver figura 1). El proceso comienza en la recepción del PAIEP, donde se informa al estudiante sobre los diferentes servicios que ya existen (asesorías y talleres) y que se encuentran a su disposición. Si la necesidad del estudiante no logra ser cubierta con los ser-

vicios ya existentes se le entrega la solicitud formal de apoyo académico, la cual debe llenar con sus datos personales, horas disponibles a la semana para trabajar, áreas donde necesita el apoyo, modalidad de trabajo que prefiere (individual o grupal), las notas que lleva hasta el momento en las asignaturas y por último debe responder por qué necesita el respaldo académico que solicita (fig. 1)

El siguiente paso es realizar el contacto con el estudiante que eleva la solicitud. En este caso, la coordinadora del Sistema de Orientación Psicosocial contacta al estudiante, para derivarlo a un servicio académico ya existente o concertar una entrevista. Este contacto inicial se realiza dentro de 24 horas de recibida la solicitud. Para la realización de entrevistas se considerará la presencia de un apoyo técnico, ya sea en temas disciplinares, de discapacidad u otros.

Para el procesamiento de cada solicitud se considera la entrevista al estudiante en los casos que corresponda y/o se realiza una evaluación a partir de la información que entregó al momento de completar la solicitud de apoyo académico.

Una vez efectuada la evaluación a cada estudiante, se desarrollan las gestiones internas para adaptar un servicio ya existente o crear uno nuevo. En este caso, la solicitud de apoyo es entregada a la coordinación del departamento académico, la que se encarga de crear y poner a disposición de los estudiantes los talleres y asesorías en las diferentes áreas.

En el caso de que el estudiante solicitara el apoyo de un tutor personal se deriva con el coordinador de tutores, quien realiza la asignación pertinente en el área de matemática.

En el protocolo también se considera la opción de evaluar si es necesaria la presencia de algún elemento no académico que pueda estar interfiriendo en su rendimiento. De ser así, el estudiante ingresaría al sistema de atención del SOS para abordar dicha situación.

Una vez coordinado con el departamento académico o con el coordinador de tutores, se entrega la información del servicio que da respuesta a su solicitud.

Luego de dos semanas desde la derivación al servicio creado o adaptado se realiza un seguimiento al estudiante respecto a su participación en los servicios a los cuales fue derivado.

Para finalizar con el proceso se hará una evaluación donde se pretende que el estudiante pueda completar una encuesta de satisfacción de los servicios entregados.

Es importante mencionar que la figura 1 ilustra el procedimiento interno que se realiza para gestionar y dar respuesta a cada solicitud. En el caso del estudiante, el proceso que él observa es mucho más acotado (figura 2). En este caso sólo son conscientes del contacto inicial, de la entrevista cuando corresponda, de la respuesta a su solicitud y luego del seguimiento.

Resultados

El protocolo comenzó a funcionar aproximadamente durante el mes de abril de 2015 y de ahí en adelante se han recibido 41 solicitudes generadas por estudiantes de diferentes años de ingreso a la universidad.

El 70% de las solicitudes recibidas fueron enviadas por estudiantes de primer año. Luego un 14% fueron estudiantes de tercer año, seguido de un 12% de segundo año y por último un 2% de quinto año de universidad.

Respecto a las áreas en las cuales solicitan apoyo, en primer lugar se encuentra matemáticas (cálculo y álgebra), lo cual coincide con la dificultad que representa esta asignatura para los estudiantes. Después solicitaron apoyo en diversas áreas como química, matemáticas II, física, estadística, economía, geometría y contabilidad.

En cuanto a las respuestas de las diferentes solicitudes procesadas, en la mayoría de los casos se crean nuevos servicios de asesorías y/o talleres en las áreas nombradas anteriormente (asesoría de economía, contabilidad, taller de estadística, entre otras). En este caso se les informa a los estudiantes de los servicios que fueron creados y los horarios en los que estarán disponibles para que asistan sin dificultad.

Otra de las respuestas a los requerimientos de los estudiantes fue asignar un tutor personal en el área de matemática a 9 de ellos, el cual acompañará al estudiante durante el primer año, realizando con él un trabajo sistemático ya sea en cálculo y/o álgebra.

Por último, hubo algunas solicitudes que requerían apoyo en áreas donde ya había servicios disponibles para ellos, pero por algún problema en el inicio del procesamiento de la solicitud, donde se debía entregar al estudiante la información de los servicios ya existentes, no se realizó de la forma adecuada, por lo tanto en estos casos las solicitudes no deberían haber sido llenadas. Para este grupo de estudiantes, la respuesta fue enviar a través de correo electrónico los horarios disponibles de los talleres y/o asesorías de todas las áreas, invitándoles a revisar y elegir el horario que más les acomodara.

Por último, hubo un estudiante que completó la solicitud pero nunca respondió a las posibilidades de horario que el departamento académico le proponía para trabajar en el área respectiva.

Como se mencionó anteriormente, en algunos casos, cuando se consideraba necesario, se citaba a los estudiantes a una entrevista para abordar en mayor profundidad la situación de cada uno de ellos. En este sentido fueron 12 los entrevistados, donde a la mayoría de ellos se les asignó un tutor personal para trabajar.

Es importante señalar que todas las solicitudes fueron resueltas en un promedio de 5 días hábiles, considerando la fecha en que la solicitud fue derivada a la unidad correspondiente y la fecha que se informó a los estudiantes de la creación del servicio o asignación de un tutor.

En algunos casos las respuestas a las solicitudes se han demorado un poco más por la dificultad que significa para el área académica encontrar asesores, talleristas o tutores personales que puedan realizar los diferentes servicios que solicitan los estudiantes.

Para finalizar el proceso se realiza un seguimiento de dos semanas a los estudiantes para saber si realmente se encuentran utilizando los servicios que ellos mismos solicitaron. Para esto se les envía un correo consultando si han podido asistir. En caso que no respondan el correo, se les contacta vía telefónica. Referente a esto, la mayoría de los estudiantes han asistido en 2 o 3 oportunidades a trabajar en los servicios que se crearon como respuesta a su solicitud. La veracidad de la información que los estudiantes nos entregan la podemos corroborar en un sistema informático donde los asesores, talleristas y tutores ingresan la información de los estudiantes con los cuales trabajan cada día.

También existen algunos casos que no responden al seguimiento pero al ver el sistema informático nos damos cuenta que sí han podido participar de los diferentes servicios.

Es necesario añadir que en algunos casos los estudiantes no quedan conformes con la resolución negativa de sus solicitudes, especialmente cuando piden un tutor. Esto ocurre principalmente porque para las asignaciones de tutor se utilizan criterios más estrictos, ya que se debe considerar que los cupos son limitados.

En este sentido, tener notas insuficientes es un criterio que permitiría definir si se requiere asignación de tutor o no. Ninguna de las solicitudes que se han recibido tienen notas 7, pero sí hay estudiantes con notas sobre 4 y otros con notas bajo 4.

Al respecto, el reglamento general de la Universidad de Santiago (2012) indica que tener notas bajo 4 sería considerado insuficiente, es decir el estudiante no alcanzaría a lograr los aprendizajes requeridos por la asignatura y estaría reprobando, por lo que se concluye que necesita más apoyo personalizado que el resto de los estudiantes.

Conclusiones

El protocolo lleva muy poco tiempo de funcionamiento, pero de igual forma ha permitido observar que contar con un procedimiento definido para gestionar las solicitudes de apoyo resulta muy beneficioso para dar respuesta oportuna a las necesidades de los estudiantes. Además, permite recabar información que puede resultar muy útil para apoyar a los estudiantes cuando hay elementos que no son académicos y que pueden estar interfiriendo.

Si bien la mayoría de los estudiantes participan de los servicios que se crean como respuesta a su solicitud, sería importante motivarlos a participar más activamente y que aprovechen al máximo las oportunidades para aprender y mejorar su rendimiento académico.

Si miramos este protocolo desde una perspectiva más social, se puede destacar que el crear servicios o asignar un tutor personal favorece también que el estudiante pueda ampliar sus redes en la universidad, compartiendo con tutores y con otros estudiantes, y mejorando su integración y adaptación en este nuevo espacio.

Si bien el protocolo está hecho para entregar respuestas oportunas a los estudiantes, también ha servido para coordinar y articular de manera ordenada las áreas que se involucran en este proceso (departamento académico, coordinación de tutores).

En este avance por adoptar estrategias de acción más proactivas, el SOS busca llegar a los estudiantes desarrollando temáticas que sean útiles para ellos. Así se busca seguir “priorizando el fortalecimiento de sus atributos personales por sobre la atención de los aspectos relacionados con vulnerabilidad de los contextos sociales de los cuales provienen” (Moris y Rahmer, 2014).

Se espera que el SOS sea un sistema más completo donde se integre este actual espacio de atención para los estudiantes, el cual los oriente y apoye frente a diversas problemáticas, pero que además contemple

aspectos que permitan llegar a los estudiantes, antes que la ansiedad les impida ver las posibilidades a las cuales podrían optar.

La creación del protocolo de solicitudes de apoyo es el primer paso para lograr un sistema que atienda las necesidades de los estudiantes de forma oportuna y el desafío es poder integrar otro tipo de actividades donde los estudiantes tengan la opción de desarrollar sus habilidades académicas, compartir con otros estudiantes y anticiparse a situaciones de ansiedad y estrés que se vuelven comunes en el primer año de universidad.

Apéndice

Figura 1. Flujo del procedimiento interno del protocolo de solicitud de apoyo.

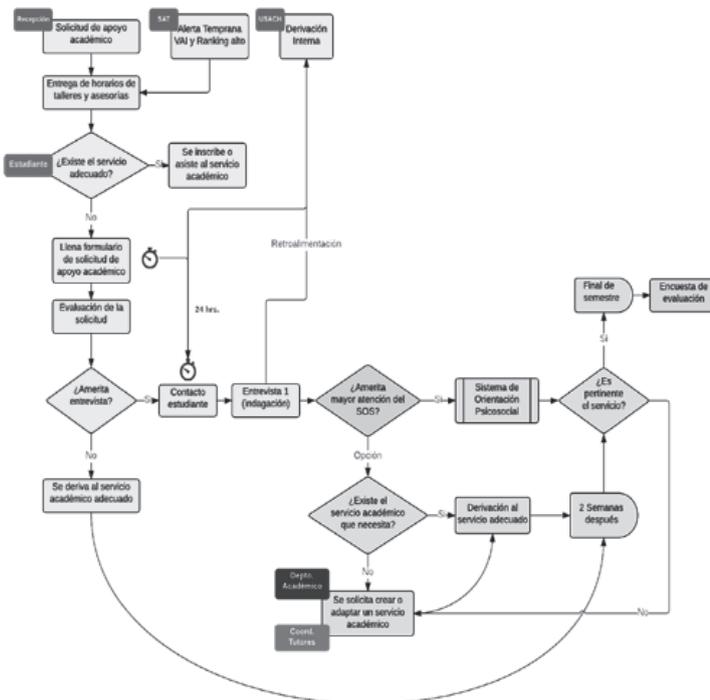
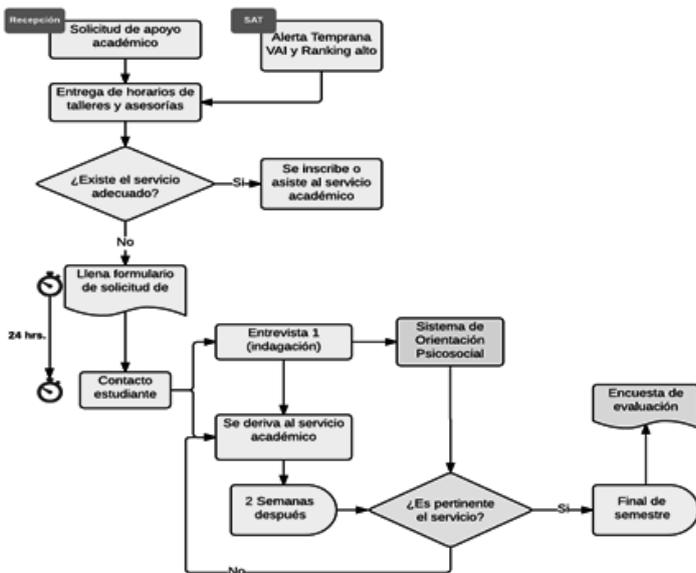


Figura 2. Flujo observable por el estudiante.



Bibliografía

- Begne, P. (2005). "Acción Afirmativa: una vía para corregir la desigualdad". Universidad de Guanajuato.
- Contreras, M. (2006). "Principales modelos para la intervención del trabajo social en individuo y familia". Departamento de Trabajo Social. Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Corominas, E. e Isus, S. (2013). "Transiciones y Orientación". Revista de investigación educativa – vol. 16, n° 2, págs. 155-184.
- Moris, E. y Rahmer, B. (2014). "Orientación psicosocial para estudiantes de alto rendimiento en contexto. Un modelo en desarrollo".
- Universidad de Santiago de Chile (2012). "Reglamento general del régimen de estudios de pregrado". Santiago, Chile.
- Viscarret, J. (2009). "Fundamento del trabajo social". Capítulo 8: Modelos de intervención en trabajo social.

Datos de la publicación

- Modelo de acompañamiento académico para estudiantes de alto rendimiento escolar en contexto, en la Universidad de Santiago de Chile
Rafael Miranda Molina
Presentado en V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Chile, 2015.

MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO PARA ESTUDIANTES DE ALTO RENDIMIENTO ESCOLAR EN CONTEXTO, EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

Línea temática: Prácticas de integración universitaria para la
reducción del abandono.

MIRANDA MOLINA, Rafael¹

Universidad de Santiagode Chile
rafael.miranda@usach.cl

Resumen

En el contexto del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago, se da cuenta de la articulación de un conjunto de acciones para el acompañamiento de estudiantes beneficiarios de la Beca de Nivelación Académica. Esta política, impulsada por el Estado para fomentar la creación de programas de apoyo al estudiante, beneficia a estudiantes de alto rendimiento escolar en contexto, para proveerles de instancias de nivelación y apoyo académico durante el primer año de sus carreras. A partir de la descripción de los principales sistemas que conforman el área de permanencia y sus procedimientos, se busca entregar una estrategia de acompañamiento académico, basada en la confluencia de acciones de acompañamiento tutorial, acompañamiento estudiantil, monitoreo del rendimiento y orientación psicosocial, como

¹ Magíster en Educación Matemática. Coordinador del área de Permanencia del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile.

una práctica colaborativa que recoge tres años de experiencia. Asimismo, se mostrará cómo, a partir del monitoreo constante de diversos registros de información asociados a los estudiantes, van emergiendo indicadores y normativas que buscan favorecer sus tasas de aprobación y retención. Los principales resultados a reportar son los lineamientos centrales del modelo de acompañamiento de estudiantes de primer año desarrollado al interior de la Universidad de Santiago de Chile, como son los sustentos teóricos, la relación con el modelo educativo institucional y los elementos operativos, organizacionales y pedagógicos. También se dará cuenta, a través de una metodología descriptiva, del progreso de la participación de los estudiantes beneficiarios en los últimos dos años.

Palabras clave: inclusión, permanencia, reducción del abandono y tutorías.

1. PAIEP y equidad en el acceso a la educación superior

El Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) se crea en 2012, a partir de un fondo de fortalecimiento de las universidades del CRUCH², con el objetivo principal de aumentar las tasas de retención de los estudiantes, especialmente de primer año, coordinando diversas acciones de nivelación con las unidades académicas.

Dependiente de la Vicerrectoría Académica, el programa articula un conjunto de acciones asociadas a la nivelación, orientación psicosocial y monitoreo del desempeño de los estudiantes, acciones para aumentar el acceso de estudiantes de alto rendimiento escolar en contexto, con el objetivo de impactar en las políticas públicas (USACH, 2013).

Justamente en esta línea, el programa se plantea como una acción afirmativa para fomentar la revalorización de la trayectoria escolar como un factor de equidad en el acceso a la educación superior (Rahmer, 2013).

En los últimos años, el sistema de admisión a la educación superior se ha ido diversificando, incorporando vías de acceso que valoran la trayectoria escolar, además de un nuevo antecedente en el sistema único de admisión: el ranking de notas³. Esto ha permitido el ingreso de estudiantes de mejor desempeño relativo dentro de las comunidades educativas de las que egresan y mayor índice de vulnerabilidad educacional (IVE)⁴ (Gil et. al., 2013). Así se ha generado un efecto positivo

² Proyecto adjudicado: “Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile”, USA1199 y USA1299, 2012-2016.

³ “El Ranking de Notas es una medida de la posición relativa del estudiante en su contexto (...) busca reconocer el esfuerzo de los alumnos durante la enseñanza media, independiente del tipo de establecimiento o la situación socioeconómica” (Larroucau, 2013).

⁴ El Índice de Vulnerabilidad Educacional es un instrumento construido con variables asociadas a la condición socioeconómica de los estudiantes que ingresan al sistema escolar (Cornejo et al., 2015).

en el acceso de estudiantes de menores ingresos, cuando éste se pondera en desmedro de la PSU (Larroucau, 2013).

De esta forma se configura un perfil emergente del estudiante, que se caracteriza por una mayor motivación y facilidad por aprender que sus pares (Bralic et. al., 2000). Al mismo tiempo es esperable que estos estudiantes cuenten con mayor necesidad de nivelación, entendida como un conjunto de falencias formativas asociadas al currículum escolar (Pey, 2012), lo que se explica por la baja cobertura curricular (Mineduc, 2013) de los establecimientos de los que egresan.

Esto deja en evidencia la necesidad de articular estas nuevas políticas de acceso a la educación superior, con medidas tendientes a mejorar la retención de estos estudiantes, atendiendo a la necesidad de nivelación que la calidad de la educación escolar acarrea.

2. Lineamientos conceptuales

Un elemento orientador del modelo de acompañamiento es el sello institucional que se apunta a formar profesionales con capacidad de trabajo en equipo, que ejercen liderazgo, aprenden de manera autónoma, se orientan a la innovación y asumen una postura ética, actuando en base a principios de responsabilidad social y conciencia ciudadana y demuestran adaptabilidad a las distintas condiciones de los entornos en los que se desenvuelven (USACH, 2014-2).

El Modelo Educativo Institucional (MEI) consigna como lineamiento central el proceso formativo que se centra en el estudiante y, por tanto, en el aprendizaje. De esta manera, “el aprendizaje se construye en la interacción de las personas con su entorno social y cultural”.

Si bien el MEI no consigna aún el rol del tutor, el rol del docente se plantea como el de facilitador de los procesos de aprendizaje, “a través de la implementación de diversas situaciones de enseñanza que buscan enriquecer las experiencias de sus estudiantes, ofreciendo un

conjunto de ayudas educativas que favorecen la comprensión de los fenómenos estudiados” (USACH, 2014-2).

Bajo esta premisa, es posible estimar el rol del tutor par. De esta forma, el sentido de contar con un programa de tutorías pares se fundamenta en el valor del uso de códigos comunes y similares estrategias de comunicación para acompañar el proceso de integración de los estudiantes (Mosca, 2011).

A pesar de lo anterior, a veces descrito como el “efecto par”, es importante enfatizar la existencia de una relación de asimetría entre el tutor y el tutorado, en cuanto a sus niveles de competencia y responsabilidad (Durán y Vidal, 2004, en Lissi, 2014).

Así como en su definición inicial el PAIEP se propone articular el acceso con la permanencia, el lineamiento más claro del MEI en torno a la inclusión es favorecer la integración en un marco de diversidad, como también el objetivo de facilitar trayectorias curriculares exitosas de todos los estudiantes.

Así, las acciones de apoyo académico que articula el PAIEP apuntan al fomento de la persistencia, entendida como la habilidad del estudiante para progresar en su proceso de aprendizaje (Torres, 2010).

Asimismo, el concepto académico fundante del PAIEP es el de “nivelación”, entendido como la corrección de falencias formativas vinculadas a la educación secundaria (Pey, 2012). Esto considera una dimensión de dominio de contenidos que no siempre se logran revisar en los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2013), pero también abarca el desarrollo de habilidades asociadas a áreas críticas como las ciencias básicas y la lectoescritura (MINEDUC, 2014).

A pesar de lo anterior, la necesidad de que las acciones de nivelación apunten al desarrollo de competencias genéricas no privativas del currículum escolar, como la formación de redes, manejo del tiempo, técnicas de estudio (MINEDUC, 2014) o fortalecimiento de los re-

cursos personales, hace que el concepto de nivelación sea insuficiente. Este tipo de acciones, en cambio, son más consistentes con el concepto de acompañamiento académico.

3. Del acceso a la permanencia

Las acciones de permanencia que articula el PAIEP giran en torno a un sistema de tutorías pares, que busca brindar instancias de nivelación y acompañamiento académico a los estudiantes, focalizando en el primer año.

La estrategia de permanencia del PAIEP se organiza en base a un conjunto de servicios de acompañamiento académico:

- Acceso a **salas de estudio**, con capacidad para cerca de 300 estudiantes.
- **Nivelaciones tempranas**, dictadas en el periodo anterior al inicio efectivo de clases por académicos de la universidad.
- **Talleres de reforzamiento**: sesiones semanales de tutoría grupal, orientadas a asignaturas de alta reprobación.
- **Asesorías**: atenciones individuales espontáneas, según área disciplinar.
- **Tutorías BNA**: consistentes en tutorías semanales de matemática⁵ para estudiantes beneficiarios de la Beca de Nivelación Académica.
- **Tutorías virtuales**: virtualización de talleres y asesorías.

Desde el año 2012, los servicios académicos han aumentado significativamente su cobertura y alcance. Éstos se pueden agrupar en nivelaciones tempranas, Beca de Nivelación Académica y demanda

⁵ En algunos casos, los estudiantes con BNA cuentan adicionalmente con un tutor de lectoescritura cuando lo han solicitado. Actualmente son 28 estudiantes en esta situación.

espontánea, siendo esta última el conjunto de servicios dirigidos a estudiantes que solicitan espontáneamente algún apoyo.

El aumento significativo de la demanda espontánea (Figura 1) se puede explicar a partir del perfil del estudiante que ingresa a la Universidad de Santiago, que cuenta con mayor motivación por el estudio. Asimismo, esto también puede interpretarse como una señal de una creciente valoración de este tipo de instancias por parte del estudiante.

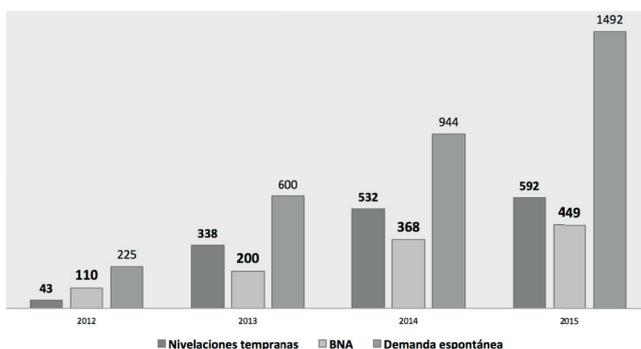


Figura 1. Estudiantes participantes de los servicios académicos, 2012 a 2015.

4. Beca de Nivelación Académica

El programa de Beca de Nivelación Académica, perteneciente al MINEDUC, tiene por propósito “apoyar el ingreso y la permanencia en la educación superior de los estudiantes beneficiarios, para aumentar la retención y favorecer el incremento del nivel de logros y rendimiento académico de estos estudiantes” (MINEDUC, 2014).

El programa BNA selecciona proyectos de nivelación de instituciones de educación superior acreditadas. Posteriormente asigna la Beca de Nivelación Académica a los estudiantes matriculados en estas instituciones.

La Universidad de Santiago se ha adjudicado los últimos cuatro años el proyecto BNA, beneficiando a 810 estudiantes con fondos del MINEDUC y entregando un apoyo equivalente a 317 estudiantes adicionalmente con fondos propios.

En su primera versión, la BNA benefició a 110 estudiantes, asignándoles tutores de matemática y escritura académica. De esta manera se propone como un “acompañamiento personalizado y temprano en la preparación de informes y evaluaciones de matemática y escritura, así como en la corrección formativa y personalizada de los resultados de sus evaluaciones” (USACH, 2011).

El año 2013, el proyecto BNA beneficia a 200 estudiantes, incorporando una serie de mejoras cualitativas, como la instalación de un sistema de selección de tutores basado en un proceso de capacitación. Dicho proceso se extiende durante el resto del año como una instancia de apoyo a los tutores en ejercicio, centrándose en los principios de la inclusión en educación superior, evaluación, temas pedagógicos de tutorías pares y orientación psicosocial.

Asimismo, en virtud de la alta demanda espontánea por tutorías, se crean talleres de reforzamiento con el propósito de brindar apoyo académico grupal, como una estrategia para fomentar la creación de grupos de estudio.

Este año también se implementa un modelo de plan tutorial, con el objetivo de facilitar la planificación de las tutorías en torno a hitos de evaluación y actividades formativas. Este modelo propone que el proceso de aprendizaje del estudiante se organice en torno a la mejora de su desempeño y que la organización de actividades dependa de las metas que van surgiendo en el proceso.

Además se instalan talleres de gestión personal, orientados al desarrollo de los recursos personales y al ejercicio del auto-liderazgo desde el *coaching* ontológico.

Para el año 2014, en virtud del aumento de la cobertura del sistema de tutorías, se incorpora una coordinación estudiantil destinada a monitorear y fomentar la participación de los estudiantes, como un ámbito de acción complementario al acompañamiento tutorial.

Otra mejora significativa es la ampliación del área de escritura académica a lectoescritura, que responde a valorar las actividades de lectura y escritura académica para el desarrollo de habilidades transversales que facilitan el aprendizaje. De esta manera, el área de lectoescritura propone la creación de diversos talleres temáticos, como por ejemplo: elaboración de textos académicos breves, informes científicos, ensayos, extracción de información relevante y modos de lectura, elaboración de resúmenes y fichas bibliográficas, elaboración correcta de citas y de bibliografía, rastreo y utilización de información en internet (USACH, 2013).

En esta versión de la BNA también se le asigna un beneficio equivalente a todos los estudiantes ingresados vía propedéutico⁶.

Durante el año 2014 se consolida además un conjunto de acciones tendientes a darle mayor formalidad a la BNA y por consiguiente fomentar un mayor compromiso de los estudiantes. Algunos ejemplos son la creación de un reglamento de la beca, cartas de compromiso, normas que describen requisitos de mantención del cupo de tutoría, realización de ceremonias de adjudicación del beneficio al inicio del año y un reglamento de tutores.

A finales de 2014, producto de los diversos aprendizajes del programa, se agrupan cuatro subprogramas en una sola área de permanencia, cuyos componentes corresponden a acompañamiento tutorial, acompañamiento estudiantil, orientación psicosocial y monitoreo del rendimiento. Como consecuencia se consolida un modelo colabora-

⁶ Los propedéuticos son programas dirigidos a estudiantes meritorios de contextos vulnerables, quienes, mediante un proceso de preparación extracurricular durante el segundo semestre de 4º medio, pueden ingresar al programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades.

tivo de gestión de tutorías, con el objetivo central de mejorar los rendimientos y la tasa de retención de los estudiantes beneficiarios de la BNA (Miranda et al., 2014).

En tanto, la recientemente conformada área de permanencia elabora un plan de mejora, a partir de un proceso de evaluación del acompañamiento BNA, cuyos elementos principales son:

- Un sistema informático integrado.
- Estrategia de seguimiento basada en el monitoreo de indicadores de desempeño de los tutores, participación y rendimiento de los estudiantes.
- Documentar acciones remediales vinculadas al bajo rendimiento de los estudiantes.
- Elaborar informes de seguimiento mensual.
- Creación de instrumentos estandarizados de monitoreo, como hojas de vida, planillas de seguimiento, etc.
- Centralización de las comunicaciones con los estudiantes y tutores.
- Actualizar la capacitación y selección de tutores.
- Consolidación de un marco normativo para estudiantes y tutores BNA.
- Mayor periodicidad del monitoreo del rendimiento y acciones remediales asociadas.

5. Modelo BNA actual

En función de la experiencia ganada en cuatro años de acompañamiento de estudiantes beneficiarios de la Beca de Nivelación Académica, el modelo actual se sustenta en los siguientes ámbitos de acción (Figura 2):

Acompañamiento tutorial: el objetivo de la coordinación de acompañamiento tutorial es convocar, seleccionar y capacitar a los tutores,

como también monitorear su participación y acompañarlos en su función de apoyo académico.

Acompañamiento estudiantil: el objetivo de la coordinación de acompañamiento estudiantil es monitorear a los estudiantes beneficiarios de la Beca de Nivelación Académica en su proceso de acompañamiento tutorial y acompañarlos en el proceso de inserción a la vida académica.

Monitoreo del rendimiento: la coordinación del Sistema de Alerta Temprana (SAT) se encarga de monitorear el rendimiento de los estudiantes beneficiados por la Beca de Nivelación Académica y otros grupos de interés del PAIEP y de colaborar en la organización de actividades remediales asociadas.

Orientación psicosocial: tiene por objetivo apoyar el proceso de inserción a la vida académica de los estudiantes beneficiarios del PAIEP, articulando las redes de apoyo, brindando oportunidades para el desarrollo de sus recursos personales y orientándolos en los aspectos académicos de su proyecto de vida.

En conjunto, estas cuatro coordinaciones llevan a cabo procedimientos interrelacionados, que se encuentran actualmente en proceso de documentación.

Estrategia de seguimiento

Un procedimiento colaborativo que se ha instalado desde este año es una estrategia de seguimiento que ha facilitado la construcción de indicadores y de una normativa que orienta el desempeño de los tutores y la participación de los tutorados.

La estrategia de seguimiento se basa en una revisión semanal de datos centralizados asociados a tres dimensiones: desarrollo de las tutorías, participación y rendimiento de los estudiantes.



Figura 2. Componentes del acompañamiento BNA.

La revisión periódica de estos datos ha generado la necesidad de ir construyendo progresivamente distintos indicadores para facilitar la toma de decisiones.

Dado el gran número de estudiantes que se está monitoreando, el método usualmente utilizado está en detectar a los estudiantes que no están participando activamente, como un indicador de alguna dificultad a atender. De esta forma, el monitoreo parte desde los datos cuantitativos, pero en los casos que el sistema alerta, se interviene de manera individual con acciones de acompañamiento.

Otro elemento clave es la construcción de una normativa clara, que oriente a los estudiantes y tutores respecto a sus deberes y derechos. Sin embargo, el escenario actual ha ido complejizando la aplicación de normativas, debido a la gran diversidad de situaciones especiales. Así queda en evidencia que tanto instrumentos como reglamentos cumplen un rol de orientación, pero a su vez la toma de decisiones está mediada por una relación dialogada entre tutores y tutorados.

Rol de las alertas tempranas

El rol que cumple el sistema de alerta temprana en el modelo ha ido cambiando cualitativamente durante el año 2015. En este periodo,

el monitoreo del rendimiento se ha hecho constante, gatillando las llamadas “alertas tempranas”. Una alerta temprana consiste operativamente en una solicitud a un tutor para que revise una evaluación (con desempeño insuficiente) en la siguiente tutoría. Asimismo, al estudiante se le recomienda asistir a una tutoría para revisar tal evaluación. En consecuencia, la alerta cumple un rol dinamizador de las tutorías, en la medida que fomenta que se orienten a los contenidos más urgentes de reforzar.

El impacto del SAT se reportará en otro trabajo, sin embargo, se ha observado un alto nivel de respuesta de los tutores y tutorados, lo que ha motivado que las labores asociadas a alertas tempranas se consoliden como tareas regulares de los tutores.

Rol del Sistema de Orientación Psicosocial

Desde sus orígenes, el sistema de Orientación Psicosocial (SOS) se ha encargado de intervenir en caso de que los estudiantes presenten necesidades no académicas que interfieran en su rendimiento. En este sentido, el SOS ha tenido un rol reactivo, que en términos generales tiende a derivar a una red de apoyo interna o externa.

En el contexto del crecimiento del programa, las acciones internas que son necesarias para dar apoyo académico a un estudiante que así lo solicite, se han complejizado pues involucran a más actores y reciben una mayor demanda. Luego, un nuevo rol que cumple el SOS es articular internamente acciones tendientes a proveer de apoyo académico a estudiantes que lo soliciten, lo que permite vincular la demanda espontánea con la oferta académica.

El SOS organiza talleres de gestión personal, culturales y deportivos, en un catálogo de actividades cuyo objetivo es facilitar el proceso de integración de los estudiantes a la educación superior. Estos nuevos ámbitos de acción añaden un rol proactivo y formativo al SOS.

En suma, un estudiante con BNA cuenta con:

- Un tutor personal de matemática.
- Un tutor opcional de lectoescritura.
- Acceso a todos los talleres y asesorías.
- Acceso a talleres de gestión personal, culturales y deportivos.
- Orientación psicosocial.
- Seguimiento de su participación y monitoreo de su desempeño.

6. Resultados preliminares

A la fecha, los resultados que se pueden reportar dan cuenta de un nivel de participación significativamente mayor al de años anteriores. En particular, en una semana promedio asisten 338 estudiantes a 188 sesiones de tutoría, grupal o individual. hasta el momento se han realizado 4.444 sesiones de tutoría a un total de 558 estudiantes.

Ahora bien, desde la semana del 25 de mayo a septiembre de 2015 se extendió un proceso de paralización estudiantil, durante el cual se observó una participación constante de los estudiantes en las tutorías BNA (figura 3).

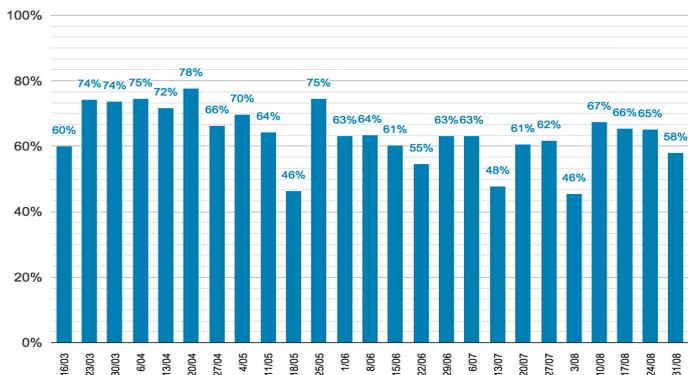


Figura 3. Porcentaje semanal de participación de estudiantes BNA.

Si bien se observan fluctuaciones semanales, un 98% de los estudiantes BNA ha asistido durante el periodo de paralizaciones, realizándose un total de 2.897 tutorías (Tabla 1).

Tabla 1. Asistencia BNA en periodo de paralizaciones.

Semanas en las que han asistido	Cantidad de estudiantes	%
0	8	2%
1-4	110	23%
5-8	143	30%
9-12	223	46%
Total	484	100%

En cuanto al rendimiento 2014 se observaron diferencias significativas en los promedios semestrales de los estudiantes que asisten a 3 ó más tutorías, en comparación con los que asisten a menos (Figura 4).

Se espera obtener resultados similares en este año 2015 en el que se han aumentado tan significativamente los niveles de participación de los estudiantes BNA.

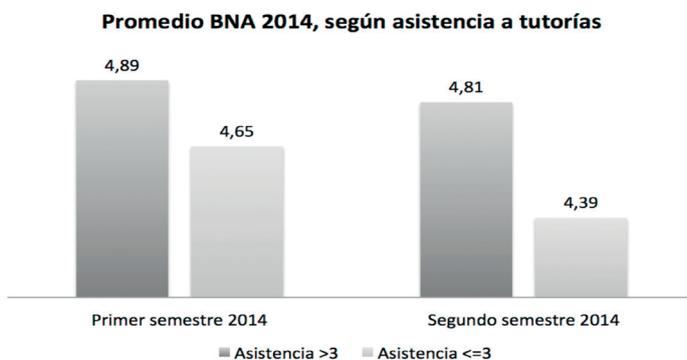


Figura 4. Rendimiento semestral de estudiantes BNA 2014, según asistencia a tutorías.

7. Conclusiones y desafíos futuros

La experiencia desarrollada con cuatro cohortes ha permitido construir un modelo de acompañamiento que se ajusta a los lineamientos institucionales, a las características de los estudiantes beneficiarios y a las diversas eventualidades que se han presentado. En este sentido se confirma la pertinencia del énfasis articulador del PAIEP.

Asimismo, la experiencia va convergiendo hacia un conjunto de elementos conceptuales que se espera permitan dar mayor sentido a las acciones que se van articulando. Conceptos como los de persistencia, trayectorias educativas, aprendizaje mediado y tutorías pares. En tanto, el concepto de diversidad encierra un potencial por desarrollar en nuestro programa, ya que el PAIEP se define desde sus orígenes como una comunidad de aprendizaje.

En cuanto a la estrategia de seguimiento, se va confirmando la participación de los estudiantes como un buen indicador para detectar nudos críticos en los cuales enfocar las acciones de acompañamiento. Nuestra experiencia tiende a validar la existencia de instrumentos normativos para dar un marco de acción inicial, pero son insuficientes si no se fomenta un diálogo permanente entre tutores y tutorados. Así, se empieza a delimitar operativamente el alcance del concepto de acompañamiento estudiantil y tutorial.

Finalmente, el desafío de mayor relevancia es la articulación de este modelo con las acciones desarrolladas por el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), que se vincula con instituciones de educación secundaria y está próximo a ingresar a la primera promoción de estudiantes el año 2016, para lo cual el acompañamiento BNA se estima como el mejor modelo para estos estudiantes. Después, lo que en un principio se describía como articulación de las políticas de acceso con las políticas de permanencia, amplía su alcance y ahora corresponde articular a la educación secundaria con la educación superior.

Bibliografía

- Bralic, S. y Romagnoli, C. (2000). Niños y Jóvenes con talento, una educación de calidad para todos, Domen Ediciones, Santiago, Chile.
- Cornejo, A., Céspedes, P., Escobar, D., Núñez, R., Reyes, G. y Rojas, K. (2005). SI-NAE – Sistema Nacional de Asignación con Equidad Para Becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia. Santiago de Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
- Gil, J., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). El Ranking de Notas. Inclusión con Excelencia. Serie N° 60, Centro de Políticas Publicas, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Pey, R., Durán, F. y Jorquera, P. (2012). Informe para la toma de decisiones sobre duración de las carreras de pregrado en el Cruch.
- Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala (2013). Efecto de la Incorporación del Ranking de Notas en la Selección Universitaria, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE). Santiago, Chile.
- Lissi, M. R., Onetto, V., Pavez, M. S. Z., Salinas, M. y González, M. (2014). Aprender a través de enseñar: análisis de la experiencia de tutores de estudiantes con discapacidad sensorial o motora, en un contexto universitario. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 8(1), 109-126.
- MINEDUC (2013). Implementación del currículum de Educación Media en Chile. Serie evidencias MINEDUC, Año 2, N° 21.
- MINEDUC (2014). Términos de referencia. Convocatoria: Programa de nivelación académica para estudiantes de primer año de educación superior. Beca Nivelación Académica, año 2015. Recuperado de: <http://www.mecsup.cl/usuarios/MECESUP/File/2014/BNA/ConvocatoriaBNA2015TR.pdf>
- Miranda, R., Contreras, J., Cornejo, M., González, F., Moris, E. y Muñoz, N. (2014). “Desarrollando Tus Talentos: Gestión colaborativa de un programa de tutorías pares”. IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). Colombia.
- Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F.J. (2013). “Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una Política de Acción Afirmativa”. Publicación de la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). México DF.

- Torres Guevara, L. E. (2010). Estado del arte de la retención de estudiantes de la educación superior. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Secretaría de Planeación. Bogotá.
- USACH (2011). Proyecto adjudicado USA1123 “Desarrollando Tus Talentos: Un programa de mejoramiento del rendimiento académico universitario de estudiantes egresados de la educación secundaria con alto rendimiento en contexto, especialmente en contextos vulnerables”.
- USACH (2013). Decreto exento N° 05061: Crea Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia – PAIEP.
- USACH (2014). Modelo Educativo Institucional USACH. Ver: http://www.vra.usach.cl/VRA/documentos/Modelo_Educativo_USACH_2007.pdf

Datos de la publicación

- Estrategia de permanencia de la Universidad de Santiago: acompañamiento académico
Mirza Villarroel Jorquera y Rafael Miranda Molina
Presentado en V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Chile, 2015.

ESTRATEGIA DE PERMANENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO: ACOMPañAMIENTO ACADÉMICO

Línea temática: Prácticas de integración universitaria para la
reducción del abandono.

VILLARROEL JORQUERA, Mirza
MIRANDA MOLINA, Rafael

Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia - Chile
e-mail: mirza.villarroel@usach.cl
rafael.miranda@usach.cl

Resumen

En el contexto del aumento de la valoración de la trayectoria escolar en los sistemas de admisión a la educación superior, el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile articula instancias de acompañamiento académico para mejorar las tasas de aprobación y retención de estudiantes de alto rendimiento escolar en contexto, provenientes de sectores de alta vulnerabilidad. El perfil de estudiante que se está favoreciendo en el ingreso a la Universidad de Santiago de Chile, se caracteriza por mayor gusto y motivación por el estudio, sin embargo, las tasas de cobertura curricular de los establecimientos de los que provienen son bajas y, por lo tanto, tienen una mayor necesidad de nivelación. El objetivo de este estudio es reportar de manera descriptiva las distintas líneas de trabajo (talleres, asesorías, tutorías, intensivos, etc.), sus metas y cobertura, destinadas al acompañamiento académico de los estudiantes de los primeros años. Se mostrará el aumento progresivo en la cobertura de los distintos servicios académicos, llegando en el primer semestre 2015 a un 26% de la matrícula de primer año y a un 12% de la matrícula total de pregrado.

Palabras clave: reducción del abandono, nivelación, tutorías y acompañamiento.

1. Introducción

La creciente valoración de la trayectoria escolar en el Sistema Único de Admisión ha permitido que ingresen a la educación superior estudiantes que cuentan con mayor rendimiento escolar en contexto y, al mismo tiempo, con mayor índice de vulnerabilidad educacional (Gil et. al., 2013).

Instituciones como la Universidad de Santiago de Chile, que ponderan en igual medida la trayectoria escolar que el desempeño en pruebas estandarizadas, apuestan por un perfil de estudiante que se caracteriza por su “mayor motivación por aprender, por su gusto y facilidad por el estudio, (...) por su disposición a ser exigidos al máximo y por su capacidad para rendir a un nivel claramente superior al de sus pares” (Bralic et. al., 2000). Como consecuencia de esto, es esperable que ingresen a la universidad estudiantes que poseen mayor necesidad de nivelación debido a la vinculación que existe entre el IVE de los establecimientos de procedencia y la cobertura curricular (Mineduc, 2013).

De esta forma, los cambios en las políticas de acceso a la educación superior facilitan el ingreso de estudiantes de quienes es razonable suponer que cuentan con alta motivación por aprender y al mismo tiempo un nivel de dominio de contenidos insuficiente para tener éxito en el proceso de adaptación a la educación superior (Larroucau, 2013).

Para atender a estas problemáticas emergentes, la Universidad de Santiago crea el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), con el objetivo principal de articular vías de acceso inclusivo con acciones para favorecer la permanencia de los estudiantes que ingresan (Rahmer et. al, 2013). Orgánicamente, el PAIEP es un programa perteneciente a la Vicerrectoría Académica, que amplía sistemáticamente su alcance y cobertura desde 2012, a partir de un conjunto de fondos concursables que impulsa el Estado desde el MINEDUC¹.

¹ Sintéticamente, el PAIEP se ha adjudicado 14 proyectos asociados a políticas: 1 Fondo de Fortalecimiento de las Universidades del Consejo de Rectores, 4 proyectos de

2. Estrategia de permanencia

En particular, la estrategia de permanencia ha ido evolucionando en los últimos cuatro años, hasta organizarse en torno a un conjunto articulado de servicios de acompañamiento académico, tales como:

- Salas de estudio.
- Nivelaciones tempranas.
- Talleres.
- Asesorías.
- Tutorías BNA.
- Tutorías virtuales y desarrollo de materiales de aprendizaje.

En el edificio PAIEP se cuenta con 5 salas con capacidad para 300 estudiantes. En 2 de estas salas hay computadores (un total de 60) para uso de los estudiantes.

Los servicios de acompañamiento académico de PAIEP están disponibles gratuitamente para todos los estudiantes de la universidad, focalizando en las asignaturas de primer año. Para solicitar apoyo académico existe un protocolo que comienza con llenar un formulario que está a disposición de los estudiantes, y posterior a esto, en base a una articulación interna del programa, se le da respuesta al estudiante y si el servicio que necesita no existe, se crea (ver Apéndice 1).

A continuación se describen los servicios de acompañamiento académico que ha brindado el PAIEP durante junio 2015:

2.1. Nivelaciones tempranas: son talleres de nivelación para estudiantes de primer año, que son realizados antes del inicio efectivo de clases, por académicos de la universidad.

Beca de Nivelación Académica, 4 proyectos de Convenios de desempeño en su línea de Innovación Académica, 1 Fondo de Desarrollo Institucional, 1 fondo del Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS) y 2 fondos asociados al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior.

Las nivelaciones tempranas son la única instancia donde trabajan presencialmente los académicos con los estudiantes, ya que el resto de las atenciones son tutorías, las cuales son desarrolladas por estudiantes destacados de tercer año o superior. El modelo educativo está basado en potenciar la creación de redes de apoyo y en el aprendizaje entre pares.

2.2. Tutoría BNA: es una instancia de acompañamiento personalizado. Un tutor tiene asignado 4 o 5 estudiantes que tienen la Beca de Nivelación Académica (BNA), beneficio estudiantil para brindar acompañamiento académico a estudiantes de alto rendimiento escolar en contexto, otorgado por el Ministerio de Educación y complementado por la universidad. Los estudiantes con BNA tienen en promedio 818 puntos de ranking de notas y 584 puntos promedio en la PSU ponderada. Las tutorías de matemática son semanales y los estudiantes beneficiarios firman una carta de compromiso de asistencia. En caso que el tutorado no participe de las tutorías, la beca puede ser reasignada.

Un estudiante con BNA cuenta con:

- Un tutor personal de Matemática.
- Un tutor personal de Lectoescritura (opcional).
- Acceso a todos los talleres y asesorías.
- Acceso a talleres de gestión personal, culturales y deportivos.
- Orientación psicosocial.
- Seguimiento de su participación y monitoreo de su desempeño.
- Préstamo de *tablet* a través de la biblioteca central de la universidad.

2.3. Asesorías: son instancias de consulta en las que un tutor responde las dudas que tienen los estudiantes sobre un tema específico, por ejemplo un problema que no pueden resolver.

La dinámica de la asesoría es personalizada. El tutor tiene un horario definido, recibe a los estudiantes que tienen dudas y trabajan en conjunto.

En las asesorías los estudiantes deben venir con preguntas, ya que los tutores no tienen temas específicos preparados para desarrollar, sino que están abiertos a las consultas de los estudiantes.

2.4. Talleres regulares: son instancias de aprendizaje activo y colaborativo entre el tutor y los estudiantes. En los talleres, un tutor prepara algunos problemas temáticos y se resuelven en la pizarra. En algunas ocasiones los estudiantes traen sus ejercicios, ya que los problemas a resolver dependerán de los requerimientos de los participantes.

Las salas donde se desarrollan los talleres están cerradas para el grupo, con un número acotado de participantes, donde el tutor actúa más como un “ayudante”. Los talleres se realizan semanalmente y están focalizados por asignaturas y facultades, por lo que son específicos para los temas tratados en clases y avanzan según el cronograma de la asignatura.

2.5. Talleres disciplinares: profesionales de lectura y escritura del departamento académico de PAIEP trabajan temáticas transversales con los tutores, con la finalidad de que ellos puedan ejecutar talleres orientados a desarrollar habilidades comunicativas. Algunos de ellos son: redacción de informes, técnicas de estudio, presentaciones orales efectivas, uso de Word para escritura académica, citación en norma APA, entre otros.

2.6. Talleres intensivos: previo a las pruebas de cursos masivos de primer año (Facultad de Ingeniería y Facultad Tecnológica) se realizan talleres durante toda la jornada, referidos a los temas que se evaluarán en la prueba. La idea es que los estudiantes puedan aclarar sus últimas dudas.

2.7. Talleres especiales (en contexto de movilizaciones): se organizan en conjunto con los centros de estudiantes (CC.EE.), en temáticas que ellos definen o que son propuestas por profesionales de PAIEP. El objetivo es que, a pesar de las movilizaciones, los estudiantes sigan repasando sus materias y reforzando aquellas en las que esta-

ban más débiles. El departamento académico coordina los horarios de los tutores y los ejercicios con los que se trabaja. Además, los CC.EE. con esta iniciativa garantizan que los estudiantes estén presentes en la universidad y no en sus casas, como ocurría habitualmente.

2.8. Tutorías virtuales: es la virtualización de talleres, asesorías y tutorías mediante videoconferencia. Esta estrategia está en periodo de implementación y por el momento se han realizado solamente talleres, los que funcionan en una modalidad asincrónica y siguen un protocolo que incluye aseguramiento de calidad. Los talleres son grabados y quedan disponibles en YouTube para que los estudiantes los puedan ver cuántas veces los requieran. Se espera que en el futuro los talleres funcionen de manera sincrónica.

2.9. Material de aprendizaje: se cuenta con guías de aprendizaje con desarrollo detallado de Matemática, Física, Química, Biología y Lectoescritura, elaboradas por docentes del departamento académico de PAIEP, las cuales están a disposición de los estudiantes a través de la plataforma UdeSantiago Virtual.

3. Niveles de participación en los servicios de acompañamiento académico

Este año 2015, la participación de estudiantes en los distintos servicios de acompañamiento académico ha crecido significativamente.

En particular, al 31 de agosto han asistido 6.811 estudiantes a la sede del PAIEP, de los cuales 2.476 acuden a servicios académicos. En la Figura 1 se observa la cantidad de estudiantes que asiste por cada tipo².

En general, los estudiantes atendidos son de los primeros años y par-

² Cabe destacar que la cantidad de estudiantes que asisten a servicios académicos corresponde al total de rut diferentes registrados, y debido a que es frecuente que los estudiantes asistan a más de un servicio, estos totales no coinciden necesariamente con la suma por cada servicio.

tualmente los de ingreso 2015 corresponden a un 26% de la matrícula de primer año. En la Figura 2 se observa el desglose por facultad.

La participación en los distintos talleres de reforzamientos ha ido aumentando incluso durante los periodos de movilizaciones estudiantiles. En promedio, semanalmente se realizan 26 sesiones de taller, con una asistencia de 190 estudiantes. A la fecha se ha atendido a 1730 estudiantes en un total de 553 sesiones de taller (Figura 3).

Asimismo, las asesorías reciben semanalmente a 80 estudiantes en un promedio de 41 sesiones. En total, se ha atendido a 741 estudiantes en un total de 896 sesiones durante el año 2015 (Figura 3).

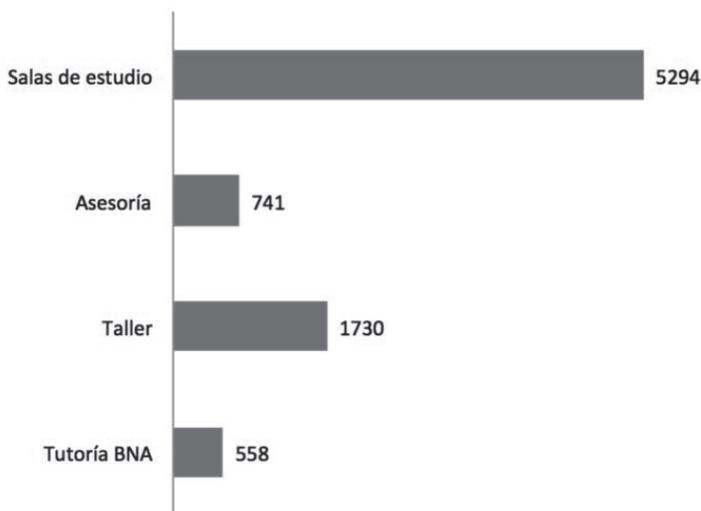


Figura 1. Participantes por servicio académico.

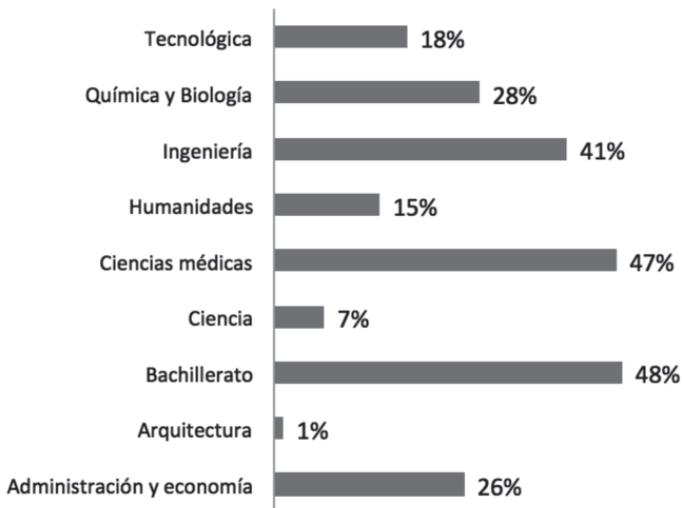


Figura 2. Porcentaje de estudiantes atendidos, de ingreso 2015.

El nivel de participación de los estudiantes con la Beca de Nivelación Académica es creciente, aumentando significativamente el año 2015 y manteniendo su regularidad en la mayoría de las semanas del periodo de movilizaciones estudiantiles. En una semana cualquiera asisten 339 estudiantes a tutorías BNA, ya sea individuales o grupales, que promedian 188 sesiones. En total se han realizado 4.444 sesiones de tutorías con la asistencia de 558 estudiantes (Figura 3).

Si se observan semana a semana la cantidad de sesiones y estudiantes participantes en los distintos servicios académicos, es posible identificar el impacto de algunos hitos en los niveles de participación.

Servicio de acompañamiento académico

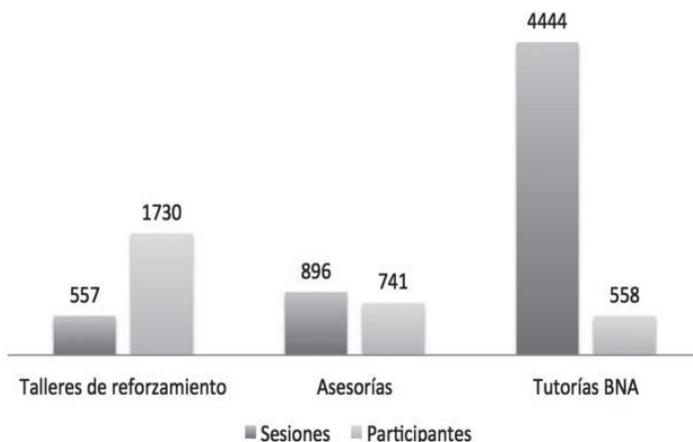


Figura 3. Cantidad de atenciones por servicio académico.

De esta forma, las atenciones individuales tienden a concretarse con mayor frecuencia en las semanas que se realizan evaluaciones parciales en facultades grandes, como Ingeniería o Administración y Economía. Esto se observa en las semanas del 4 y 18 de mayo de 2015, a pesar de que en esta última hubo sólo 3 días hábiles (Figura 4).

En cambio, los talleres, previo al periodo de movilizaciones, muestran un nivel de participación más bien estable (Figura 5). Esto se explica porque en general las tutorías grupales son agendadas con regularidad en un mismo horario semanal, mientras que las tutorías individuales parecieran ser agendadas por la demanda de los estudiantes.

En la progresión semanal de talleres, un hito de gran impacto es la colaboración que se inicia a mediados de junio con los centros de estudiantes, para ajustar la oferta académica a los requerimientos de los estudiantes. Esto tiende a duplicar la cantidad de participantes en los talleres de reforzamiento.

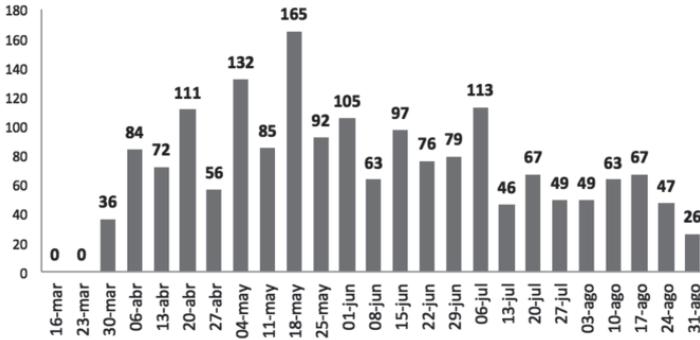


Figura 4. Estudiantes atendidos por semana en asesorías.

Otra estrategia que aumentó significativamente la participación en talleres de reforzamiento fue la realización de grupos focales con estudiantes ingresados por vías de acceso inclusivo o de ranking alto³. En esta actividad se consultó a los asistentes de contenidos qué necesitaban reforzar, lo que permitió crear nuevos talleres. Esto nuevamente duplicó la cantidad de asistentes a talleres (Figura 5).

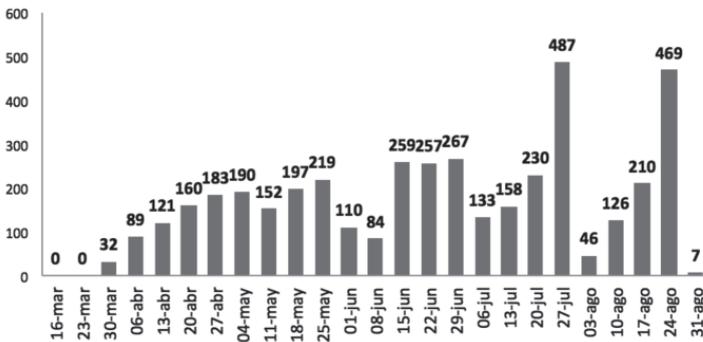


Figura 5. Estudiantes atendidos por semana en talleres.

³ Para efectos del monitoreo del rendimiento, se ha considerado a los estudiantes que ingresan con puntaje de ranking superior a 710 puntos, lo que corresponde al 15% de mayor rendimiento escolar en contexto a nivel nacional.

En relación a las tutorías BNA, los niveles de participación se mantienen constantes alrededor del 65% de los estudiantes BNA (Figura 6). En esta progresión es importante identificar el aumento que ocurre en la semana del 25 de mayo, momento en el que se incorporan 150 estudiantes más al grupo BNA, a partir de una postulación abierta que se realizó en dicho periodo.

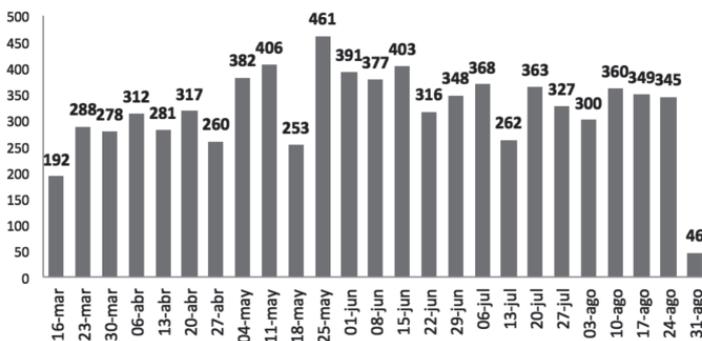


Figura 6. Estudiantes atendidos por semana en tutorías BNA.

Más allá de las variaciones semanales, la gran mayoría de los estudiantes BNA han asistido durante el periodo de movilizaciones, realizándose un total de 2.897 tutorías, contando con un 98% de estudiantes que ha asistido en alguna semana (Tabla 1).

Tabla 1. Asistencia BNA en periodo de movilizaciones.

Semanas en las que han asistido	Cantidad de estudiantes	%
0	8	2%
1-4	110	23%
5-8	143	30%
9-12	223	46%
Total	484	100%

Respecto a los contenidos de las atenciones realizadas, en su gran mayoría responden a matemática, sin embargo, en 2015 aumentó signi-

ficativamente la participación en tutorías de lectoescritura y química (Figura 7). Esto responde a una estrategia de focalización del área de lectoescritura, que ha permitido ajustar la oferta a las necesidades de los estudiantes, a partir de la colaboración con distintas unidades académicas.

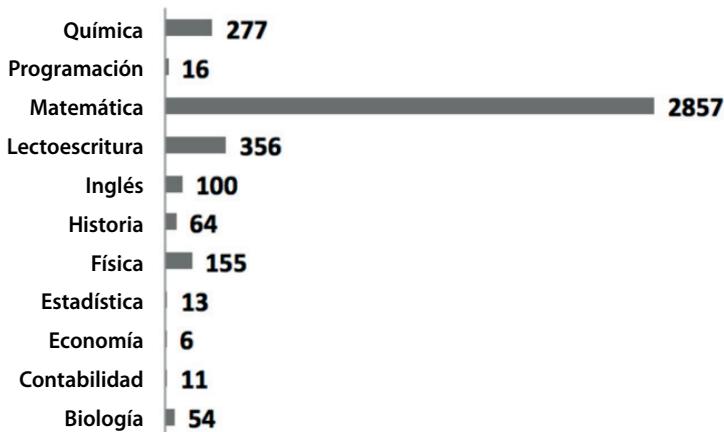


Figura 7. Atenciones según área disciplinar.

Con respecto a los talleres virtuales, desde que se dio inicio, el 7 de septiembre de 2015, han pasado 2 semanas y ya hay 196 suscriptores al canal de YouTube y 897 reproducciones de los videos

En la Tabla 2 se observa las vistas de material de aprendizaje en distintas áreas. Es importante destacar que no se puede dar cuenta de si los estudiantes utilizaron o no el material, ya que el sistema solamente entrega información de las vistas; además, la plataforma permite a los estudiantes entrar como invitados, por lo que no se tiene claridad de cuáles estudiantes accedieron al material (distinto a lo que ocurre con las asistencias a las diferentes iniciativas del programa).

Tabla 2. Vistas del material de aprendizaje PAIEP.

Área en las que han asistido	Cantidad de estudiantes
Matemática	3596
Física	1125
Química	981
Biología	229
Lectoescritura	133

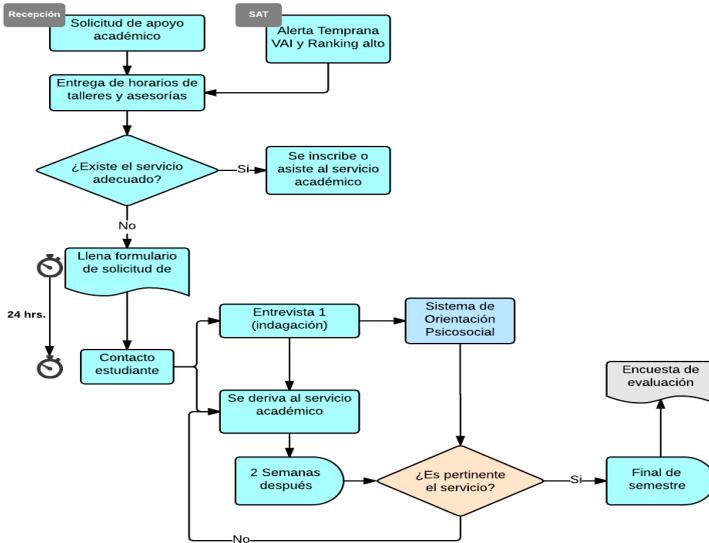
4. Conclusiones

El aumento significativo de la participación de los estudiantes en los distintos servicios académicos es una consecuencia esperada de los principios fundantes del PAIEP, como es la pertinencia de articular las acciones de acceso con las de permanencia. Particularmente, se confirma la característica del estudiantado de la Universidad de Santiago, que cuenta con mayor motivación por el estudio y por lo tanto aprovecha al máximo las oportunidades de aprendizaje.

Asimismo, la ampliación de la cobertura de los servicios académicos está mostrando resultados significativos, lo que confirma que la estrategia de focalización, a través de las unidades académicas y los centros de estudiantes, permite aumentar los niveles de participación.

Finalmente, la recurrencia de los estudiantes en los distintos servicios es un indicio de un alto nivel satisfacción, lo que se espera confirmar con encuestas que se realizarán en meses sucesivos.

Apéndice I. Diagrama de flujo del protocolo de atención de solicitudes de apoyo académico.



Bibliografía

- Bralic, S. y Romagnoli, C. (2000). Niños y Jóvenes con talento, una educación de calidad para todos, Domen Ediciones, Santiago, Chile.
- Gil, J., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). El Ranking de Notas. Inclusión con Excelencia. Serie N° 60, Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Larroucau, T., Ríos, I. & Mizala, A. (2013). Efecto de la Incorporación del Ranking de Notas en la Selección Universitaria, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE). Santiago, Chile.
- MINEDUC (2013). Implementación del currículum de Educación Media en Chile. Serie evidencias MINEDUC, Año 2, N° 21.
- Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F.J. (2013). “Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una Política de Acción Afirmativa”. Publicación de la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). México DF.

Datos de la publicación

- Talleres en contexto de movilización: fortaleciendo la vinculación con los centros de estudiantes
Loreto Urbina Rodríguez y Miguel Gimeno Vielma
Presentado en V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Chile, 2015.

TALLERES EN CONTEXTO DE MOVILIZACIÓN: FORTALECIENDO LA VINCULACIÓN CON LOS CENTROS DE ESTUDIANTES

Línea 4:
Prácticas de integración universitaria para la reducción del
abandono (las tutorías-mentorías).

URBINA RODRÍGUEZ, Loreto¹
GIMENO VIELMA, Miguel²

PAIEP - Universidad de Santiago de Chile
e-mail: loreto.urbina@usach.cl
miguel.gimeno@usach.cl

Resumen

La Universidad de Santiago de Chile es una institución que tiene un fuerte compromiso por la equidad e inclusión, apostando por fortalecer las vías de acceso inclusivo y ponderando con un alto porcentaje el ranking de notas como factor de selección. Para apoyar la permanencia de los estudiantes en la educación superior en este contexto, la universidad cuenta con tutorías, talleres regulares y asesorías coordinadas por el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP). Estas actividades ven dificultada su realización con la intensificación de las movilizaciones estudiantiles y la consecuente paralización de las actividades académicas. En esta oportunidad y de forma inédita, el PAIEP gestionó junto a centros de

¹ Magíster en Educación Universitaria y Coordinadora del Área de Química, PAIEP, U. de Santiago.

² Licenciado en Educación y Coordinador de Tutores de Lectoescritura Académica, PAIEP, U. de Santiago.

estudiantes (CC.EE.) de las distintas facultades la realización de talleres especiales, complementarios y diferenciados de las instancias de apoyo regulares, que permitirían a los estudiantes continuar con su formación sin interferir en las dinámicas propias del paro indefinido. Estos talleres tuvieron una gran asistencia e impactaron positivamente en el programa, al aumentar el conocimiento general del mismo y la participación de los estudiantes en otras actividades regulares. El presente trabajo tiene como objetivo analizar el contexto inicial en que se insertan los talleres, el posterior desarrollo de esta nueva instancia formativa, los aspectos clave que influyeron en su éxito, los desafíos que plantea el trabajo con organizaciones estudiantiles y las proyecciones que posibilitan la extensión del trabajo con CC.EE más allá del período de movilización. Para ello se realizan entrevistas a los dirigentes estudiantiles que contribuyeron a gestionar la ejecución de estas instancias, contrastando su visión con la perspectiva de la misma institución. Por medio de este análisis, se identifican proyecciones que pueden contribuir a replicar esta experiencia en otras instituciones, principalmente en aquellas que cuentan con una activa organización estudiantil y con estudiantes con alto ranking de notas.

Palabras clave: talleres, permanencia y movilización.

1. Introducción

La Universidad de Santiago de Chile es frecuentemente caracterizada como una institución “compleja, selectiva y de investigación, que tiene un fuerte compromiso por la equidad y la inclusión” (Frites y Miranda, 2014). Lo anterior se refleja en la implementación de diversas vías de acceso inclusivo y en la ponderación con un alto porcentaje del *ranking de notas* como factor de selección a las diferentes carreras y programas, intencionando el ingreso de estudiantes que tienen buen desempeño en su trayectoria escolar, pero no necesariamente obtienen buenos puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), lo que aseguraría mayores tasas de retención y titulación (Gil, Paredes y Sánchez, 2014).

Para favorecer la permanencia de los estudiantes que ingresan con este perfil –considerando que pueden presentar problemas de adaptación y brechas de contenidos– resulta importante el apoyo en los dos primeros semestres hasta que logren alcanzar un punto en que su rendimiento sea indistinguible con relación a sus compañeros (Kri, González, Gil y Lamatta, 2013).

Como medida para solventar las necesidades relativas al apoyo académico y psicosocial, en esta institución surge el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), cuya tarea se lleva a cabo mediante el desarrollo de tutorías para estudiantes con Beca de Nivelación Académica (BNA), asesorías individuales abiertas a todos los estudiantes que las requieran y talleres grupales, los cuales son también de libre acceso y voluntarios.

Estas actividades regulares se ven tensionadas o desafiadas cuando el estamento estudiantil de una institución como la Universidad de Santiago –con un reconocido componente de crítica social– se moviliza por demandas nacionales o internas, como ha sucedido en los años 2013 y 2015.

Frente a esta situación, durante, el Departamento Académico de PAIEP llevó a cabo una propuesta inédita de coordinación y gestión de talleres especiales con diversos centros de estudiantes (CC.EE) y otras organizaciones, como coordinadoras o la misma Federación de Estudiantes (FEUSACH), que tuvo una respuesta positiva en cuanto a asistencia y participación.

En esta publicación se analizará el contexto inicial en que se insertan los talleres, el posterior desarrollo de esta nueva instancia formativa, los aspectos clave que influyeron en su éxito, los desafíos que plantea el trabajo con organizaciones estudiantiles y las proyecciones que posibilitan la extensión del trabajo con organizaciones estudiantiles más allá del período de movilización, validándolos como un actor clave y a la vez poco considerado en el proceso de acompañamiento académico de sus compañeros y compañeras.

2. El Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia y sus actividades regulares

Como ya ha sido mencionado, el Programa Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) es una política de acción afirmativa que articula y fortalece las iniciativas orientadas hacia el acceso, permanencia y titulación de estudiantes de alto rendimiento en contexto. En ese sentido, busca permitir un mayor ingreso de estudiantes de alto rendimiento escolar, fortalecer sus recursos personales y nivelar sus competencias académicas (Rahmer, Miranda y Gil, 2013).

Para una mayor eficiencia en su labor, el PAIEP se organiza en cuatro grandes áreas: Vías de Acceso Inclusivo (VAI), Programa PACE del Ministerio de Educación, Área de Permanencia y Departamento Académico. Es esta última área la encargada de la realización de asesorías y talleres regulares, actividades de apoyo académico individuales y grupales respectivamente, abiertas a todas y todos los estudiantes, pero con foco a los que se encuentran en primer y segundo año. Los

principios que cruzan todas estas actividades –y el programa en general– son la voluntariedad, gratuidad y el libre acceso.

En cuanto a las temáticas de estas instancias de apoyo, se cubren tres grandes disciplinas: Matemáticas, Ciencias y Lectura y Escritura Académica, que a su vez abarcan las sub-áreas de Cálculo, Álgebra, Inglés, Historia, Química, Física, Biología, entre otras.

Las asesorías y talleres, al igual que las tutorías BNA, son realizadas por tutores pares, definidos como estudiantes previamente capacitados de cursos superiores que entregan apoyo académico en varias modalidades, con un lenguaje cercano y con una mayor proximidad respecto a los profesores de las diferentes cátedras (Frites y Miranda, 2014). Los tutores son remunerados por la institución.

En un tiempo normal y sin interrupciones, como ocurrió el año 2014 o entre marzo y mayo de 2015, el PAIEP propone horarios fijos con asesorías y talleres de lunes a viernes durante todo el día y en diferentes espacios; de esta forma, los estudiantes acceden a los horarios y asisten en la medida que requieran apoyo, generándose una asistencia regular que se intensifica en los periodos de pruebas y exámenes. Esta situación varía cuando se inician los procesos de movilización, cuya ocurrencia es frecuente en esta casa de estudios.

3. Contexto 2015: los estudiantes se movilizan por más democracia en la universidad

Posterior al discurso presidencial del 21 de mayo de 2015, los estudiantes de la Universidad de Santiago intensifican su movilización; primero por demandas nacionales y luego centradas en un petitorio interno, cuyo foco estaba puesto en la democratización de la institución, siguiendo el legado de la reforma universitaria de fines de los años '60, que propició la elección triestamental del Rector Enrique Kirberg.

Lo que había comenzado con paralizaciones esporádicas, por uno o dos días, se profundiza hacia la consecución de un paro indefinido, cuya duración se extendería desde principios de junio hasta mediados de septiembre.

Frente a esta situación, el Departamento Académico de PAIEP se planteó el desafío de mantener un flujo de asistencia constante en las actividades antes mencionadas, de manera de ofrecer a los estudiantes opciones para continuar con su formación, incluso con la paralización total de las actividades académicas pero sin intervenir en ellas, entendiendo la relevancia del apoyo principalmente en los estudiantes de primer año.

Debido a las implicancias del paro, se complejiza la asistencia con regularidad de los estudiantes de regiones. Asimismo, aquellos que no comparten los motivos de la movilización, aunque vivan en la Región Metropolitana, se restan de igual forma.

4. Surge una nueva instancia: talleres especiales en contexto de movilización

Debido a la preocupación del Departamento Académico ante una eventual baja en la asistencia a asesorías y talleres regulares producto de la movilización, se materializó la idea de realizar talleres especiales, entendiéndolos como una nueva instancia extraordinaria de apoyo académico. Estos talleres consisten en un respaldo complementario, realizado también por tutores pares, organizados en primer lugar junto a CC.EE clave y luego con todos aquellos que lo requieran. Como CC.EE clave se identifican aquellos donde tutores de PAIEP sean dirigentes o participen activamente, por lo tanto, la llegada hacia los estudiantes se facilita en un ambiente interno altamente convulsionado.

El propósito de dicha instancia piloto fue reforzar o profundizar las necesidades académicas que se detectaron por parte de los mismos estudiantes o de PAIEP, en un horario asignado en mutuo acuerdo,

sin tomar como referencia los bloques de clases (evitando que sean entendidos como tal y provoquen conflictos) y, generalmente, en una sola sesión transferible a talleres regulares o asesorías.

Es así como se lleva a cabo el primer taller especial de escritura académica para periodismo; en este caso, la presidenta del CC.EE. es a su vez tutora de lectura y escritura académica, aportando tanto en la gestión como en la realización de esta solicitud. Esta misma instancia dio origen a una serie de talleres que cubrirían diferentes contenidos fundamentales para aquellos estudiantes.

Paralelamente, desde la Coordinadora de Estudiantes de Ingeniería manifiestan interés por continuar su formación durante el paro indefinido, complementando sus actividades (marchas, conversatorios, etc.) con talleres de formación académica –en el lenguaje de ellos, ayudantías–, intención que coincidía con la ya definida por el PAIEP. Para ello se solicita apoyo en asignaturas críticas y nuevos contenidos que se consideran necesarios: Cálculo I, Cálculo II, Álgebra I, Álgebra II, Física I, Presentaciones orales efectivas, entre otros.

Una vez dados a conocer estos talleres a través de las páginas web y redes sociales, tanto de PAIEP como de las mismas organizaciones, desde otros CC.EE. solicitan apoyo similar de forma masiva, lo que comienza a consolidar una nueva manera de trabajo y vinculación entre el PAIEP y las organizaciones estudiantiles, anteriormente no explorada.

En consecuencia, la preocupación inicial de cómo trabajar en el periodo de paro indefinido pasó a ser vista como una oportunidad de ofrecer talleres que, por falta de tiempo y agobio académico, los estudiantes se ven dificultados de asistir normalmente, predominando una mirada optimista aun ante la intensificación de las movilizaciones.

Incluso, se extendieron algunos talleres por la solicitud específica de estudiantes que requerían ver otros contenidos adicionales. De igual forma, se realizaron otros ciclos de talleres que, si bien no eran orga-

nizados junto a CC.EE., se basaron en el respaldo ya generado por medio de este trabajo conjunto (talleres para estudiantes de Vías de Acceso Inclusivo, talleres intensivos para preparar el regreso a clases, entre otros).

La experiencia ha sido calificada como exitosa, considerando la cantidad de talleres realizados y el número de asistentes. Desde el inicio de la movilización estudiantil y hasta el mes de julio de 2015, se habían llevado a cabo más de 70 talleres especiales. En total, asistieron más de 600 estudiantes a talleres especiales (desde fines de mayo), frente a los 1330 asistentes a talleres regulares (desde fines de marzo). Esta cifra se incrementó notablemente en los meses de agosto y mediados de septiembre, atendiendo –junto a los talleres regulares de PAIEP– a más de 1730 estudiantes (RUT diferentes en periodo marzo-agosto).

5. Factores de éxito y desafíos desde la perspectiva de PAIEP

Por parte de PAIEP se identificó como un factor relevante de éxito de estos talleres las características del nuevo perfil de estudiantes que ha ingresado a la universidad con un alto *ranking de notas*. Este factor, que en la teoría se grafica en estudiantes motivados y con gusto y facilidad para el estudio, en la práctica se vio reflejado en el sentido que, a pesar de no tener clases y existir paralización total, continuaron formándose por medio de nuestras actividades. Incluso, en determinados momentos y como ya fue señalado, eran ellos quienes solicitaron más talleres o trabajar determinadas guías o contenidos.

De acuerdo a la experiencia, se comprobó que para el buen funcionamiento de estos talleres resulta clave el apoyo y difusión por parte de los CC.EE., lo que se suma a la difusión propia de PAIEP. Los elementos significativos detectados son los afiches con el logo del programa y de los mismos CC.EE., lo que genera de manera positiva un vínculo

explícito y público, tanto para el programa como para las mismas organizaciones.

Por otro lado, hubo preocupación por dejar una buena impresión de la actividad, considerando que la mayoría de los estudiantes no habían asistido antes a PAIEP; esto se manifestó en acciones como orientar al tutor sobre las necesidades específicas del grupo, coordinar salas y difusión con anticipación, y resolver con rapidez los problemas que surgían. Ejemplo de ello es lo sucedido en un taller de Cálculo, donde el tutor no pudo responder a las consultas de los estudiantes, generándose un nuevo taller con un tutor mejor preparado y con entrega de colación y materiales.

Otro elemento destacado en cada taller fue dar la bienvenida por parte de un profesional del equipo o un dirigente estudiantil –algo que distingue a este tipo de talleres de los regulares–, de manera que perciban que el PAIEP y los CC.EE. se encuentran en conjunto organizando esta actividad. De igual forma, la bienvenida se utilizaba para presentar las actividades regulares y especiales de PAIEP, invitarlos a participar en ellas y acoger sus comentarios.

En cuanto a los desafíos, una vez masificados los talleres surgió la necesidad de diferenciar los talleres especiales de los regulares, ya que muchos de ellos eran similares en los contenidos a trabajar. La diferencia se vio reflejada en elementos ya descritos, como horarios diferenciados, publicidad especial y contenidos definidos. Además, al concluir el taller especial, en el caso de tener su equivalente en el taller regular, se realizaba una transferencia invitando a seguir asistiendo a éstos en los horarios fijados desde comienzo de semestre y que no habían logrado la asistencia esperada. En este sentido, el impacto fue positivo, mejorando la asistencia a éstos como, por ejemplo, un taller regular de Física II que se realiza los viernes en la tarde.

También se destaca que, a pesar de la buena acogida y la intención de extender estos talleres especiales, se detectó que sólo es factible de realizar una sesión por cada taller especial, ya que su implementación

requiere de un esfuerzo adicional que no es sostenible en el tiempo: difusión propia, elaboración de afiche, gestión extra de tutores y de salas, etc.

Resultó clave el hecho de reforzar, previo a cada taller, los principios de las actividades de PAIEP: todas son libres, voluntarias y realizadas por estudiantes (tutores pares), para así evitar conflictos con los CC.EE movilizados, recalcando que el PAIEP no rompe con la movilización, sino que por el contrario, se complementa ofreciendo apoyo académico (no clases), lo que es fundamental para estudiantes de primer año y aquellos con dificultades.

Finalmente, constituye un importante desafío mantener el apoyo del CC.EE. durante toda la realización de los talleres especiales, de manera que no se desvinculen a mitad del cronograma, evitando la baja en la asistencia, como efectivamente sucedió en algunos de ellos. Esto se puede lograr manteniendo la comunicación fluida entre ambas partes, recogiendo comentarios sobre los talleres realizados o identificando nuevas necesidades para organizar talleres extras.

6. Método y resultados desde la perspectiva de los estudiantes

Para evaluar la realización de los talleres en contexto de movilización desde la mirada de los estudiantes, se realizaron entrevistas estructuradas a dirigentes estudiantiles que participaron en el proceso de coordinación de estos talleres, tanto en el inicio como en los últimos que se realizaron. Las entrevistas contenían seis preguntas que fueron analizadas de manera cualitativa:

- ¿Por qué acudir a PAIEP para solicitar apoyo académico para los compañeros/as?
- ¿Qué conocimiento sobre PAIEP tenían los compañeros/as antes de gestionar estos talleres?

- ¿Por qué crees que es compatible asistir a talleres de PAIEP y participar de la movilización?
- ¿Qué factores crees que facilitaron y dificultaron la realización de talleres en plena movilización?
- ¿Cuál es tu evaluación de los talleres realizados?
- ¿Consideras factible mantener el trabajo conjunto entre el PAIEP y los CC.EE después de la movilización? ¿Cómo?

Frente a la interrogante de por qué acudir a PAIEP, se reconoce por parte de los dirigentes que se generan vacíos académicos en los estudiantes en periodos de movilización y que es necesario aprovechar instancias de aprendizajes para repasar y reforzar contenidos. Muchas veces estas instancias no son conocidas por la mayoría, como indica una dirigente al señalar que “no tenían conocimiento respecto a todas las ayudas que realiza PAIEP”. Los estudiantes concuerdan en la compatibilidad de participar tanto en talleres como en la movilización misma, al no ser clases sino actividades libres y sin evaluación. Además, perciben a PAIEP como una unidad más flexible y cercana a los estudiantes, en contraste con otras unidades académicas, lo que es coherente con el trabajo que ha realizado el programa.

Entre los facilitadores de estos talleres se destaca la posibilidad de conseguir salas para realizar tantos talleres como sea necesario, debido a que durante el paro éstas se encuentran sin utilizar. No hubo problemas en ese aspecto. Además, se expresó que “se derriba el mito de que un estudiante movilizado no quiere estudiar”. En lo referido a las dificultades halladas, se destaca claramente el tema del traslado, principalmente para estudiantes de regiones, “quienes en periodos de movilización ahorran yéndose a sus hogares” y no asisten a la universidad.

En síntesis, para todos los dirigentes entrevistados la evaluación de los talleres es altamente positiva y abre el camino para continuar trabajando en conjunto en periodos regulares de clases y en futuras movilizaciones.

7. Conclusiones y proyecciones

La experiencia de trabajo entre el PAIEP y los centros de estudiantes constituye una experiencia inédita en la universidad, que fortalece el trabajo entre diferentes estamentos, incluso en plena movilización. Cabe destacar que, a pesar de ser la Vicerrectoría Académica una de las unidades interpeladas al imponer el cierre de semestre aún estando en paro indefinido, esto no entorpeció la gestión de las actividades ya mencionadas (el PAIEP depende de dicha vicerrectoría). Es decir, si el trabajo es realizado de forma responsable y sin tomar parte directa en el conflicto, la dependencia de la unidad de apoyo no es un factor significativo de relevancia.

Estos talleres en contexto de movilización, gestionados directamente con los CC.EE., facilitaron la realización de una serie de talleres especiales ya de forma autónoma, sin coordinación con el estamento estudiantil, además de aportar en la asistencia de las actividades regulares del programa. En ese sentido, trabajar con los centros de estudiantes es considerado como un factor de entrada para la realización de otras actividades en este periodo especial que implica una movilización de larga duración, lo que es extrapolable también a un periodo normal de clases.

En esa línea, se proyecta como necesario realizar reuniones constantes con los CC.EE., post ejecución de los talleres especiales y post movilización, para mantener el vínculo creado, fortalecerlo y planificar nuevas actividades académicas libres y voluntarias, que permitan seguir trabajando en conjunto no sólo en periodo de movilización. Este elemento es resaltado también por los dirigentes estudiantiles, al destacar que es necesario “mantener la comunicación, la relación y que cada CC.EE pueda difundir la información de todos los talleres que se imparten”. Asimismo, se solicita “estar al tanto de las necesidades de los estudiantes en todas las carreras”.

Otra proyección necesaria de revisar es generar un equilibrio entre la articulación con los CC.EE y las unidades académicas, evitando que

éstas perciban descontento por la gestión directa entre el PAIEP y los CC.EE, sin implicarse en esta coordinación. La dificultad se da en periodos de movilización, cuando son las unidades académicas quienes se ven interpeladas por los estudiantes.

Resulta positivo que, de acuerdo a los comentarios de los estudiantes al culminar ciertos talleres, muchos de ellos no habían asistido a PAIEP e inclusive no conocían el programa, lo que fue ratificado desde la perspectiva de los dirigentes estudiantiles. De esta forma se sumó a nuevos estudiantes, quienes fueron invitados a seguir asistiendo a los distintos servicios académicos.

Finalmente, estos talleres especiales y el trabajo con estudiantes en particular desafían a la institución misma de PAIEP, en la medida que exigen agilizar los procesos de gestión de apoyo académico. El ritmo de los estudiantes demandó desde el inicio superar trabas burocráticas, como la solicitud por medio de formulario. Se percibe en esto claras diferencias en el trabajo cotidiano con jefaturas de carrera o decanatos. Esta mayor rapidez en la respuesta de apoyo académico debe transferirse a las actividades normales del programa, sabiendo responder a las necesidades de los estudiantes de manera oportuna.

Bibliografía

- Frites, C. y Miranda, R. (2014). Tutorías y nivelación en la Universidad de Santiago: tensiones y desafíos en la implementación de iniciativas de permanencia. Publicación de la IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES).
- Gil, F., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). El ranking de las notas: inclusión con excelencia. *Temas de La Agenda Pública*. Centro de Políticas Públicas UC, 8(60), 3–19.
- Kri, F., González, M., Gil, F.J. y Lamatta, C. (2013). Ranking de notas como predictor de éxito en la Educación Superior. Estudio de Caso: Universidad de Santiago. Informe final. Consejo Nacional de Educación.
- Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F. (2014). Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una política universitaria de acción afirmativa. Publicación de la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES).

Datos de la publicación

- Aprender a enseñar en asignaturas masivas: planificación colaborativa desde la reflexión sobre el conocimiento pedagógico del contenido. Una experiencia desde el Álgebra lineal para Ingeniería.
Victor Araya Sánchez y Nicole Abricot Marchant
Presentado en Encuentro del Centro de Apoyo a la Docencia, Chile, 2015.

APRENDER A ENSEÑAR EN ASIGNATURAS MASIVAS: PLANIFICACIÓN COLABORATIVA DESDE LA REFLEXIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO. UNA EXPERIENCIA DESDE EL ÁLGEBRA LINEAL PARA INGENIERÍA

ARAYA SÁNCHEZ, Víctor
ABRICOT MARCHANT, Nicole

El problema

En el actual escenario de diversificación de la matrícula en la educación superior, la docencia universitaria se ha visto interpelada a revisar sus tradiciones, desarrollo y consecuencias, con el fin de fortalecer la formación de los futuros profesionales del país (Silvero, 2006). La formación ingenieril no se ha alejada de dicha necesidad, por el contrario, se ha transformado en una de las áreas más complejas de abordar para las instituciones de educación superior, que han identificado altas tasas de reprobación y deserción de sus estudiantes en los primeros años de estudios (Freeman, 2014).

Las razones parecen ser diversas: falta de madurez, vacíos de contenido, sobrecarga académica, debilidades académicas, etc. Sin embargo, el rol formador que moviliza por excelencia a las universidades está primando a favor de abordar dichas problemáticas para proveer experiencias y oportunidades de aprendizaje significativas para todos y todas las estudiantes que se convertirán en futuros ingenieros e ingenieras.

Esa preocupación está particularmente instalada en la Universidad de Santiago de Chile, donde la convicción sobre la necesidad de promover la inclusión en el quehacer universitario se ha constituido en una prioridad institucional.

En ese contexto, las diversas dificultades que presentan las asignaturas de primer año en el área de la ingeniería (con porcentajes de aprobación que llegan al 70%) han alertado particularmente a sus docentes, quienes han buscado apoyo en la Unidad de Innovación Educativa (UNIE), para analizar la posibilidad de incorporar cambios a sus prácticas docentes, con el fin de atender la diversidad en sus aulas.

Tal como señala Warren (2002), es posible distinguir tres tipos de programas de apoyo curricular a los estudiantes: a) el *modelo separado*, donde el respaldo se focaliza en estudiantes “no tradicionales” y en temas académicos extra-curriculares; b) el *modelo semi-integrado*, en el cual el apoyo se dirige, al igual que en el modelo anterior, a los estudiantes “no tradicionales”, pero desde una perspectiva intra-curricular; y c) el *modelo integrado*, donde la perspectiva es inclusiva, considerando como foco tanto a los estudiantes “tradicionales” como a los “no tradicionales”, con apoyo académico integrado y articulado con el resto del currículo.

Bajo esta perspectiva, la experiencia que se detalla a continuación aborda el apoyo curricular desde el *modelo integrado*, potenciando un trabajo inclusivo y fomentando la construcción de aprendizajes significativos a partir de una lógica activa y colaborativa por parte de los estudiantes, independiente de su tipificación desde la vulnerabilidad y modalidad de ingreso a la universidad. Esto se fundamenta, tal como señala Freeman (2014), en que la investigación cuenta con vasta evidencia sobre el positivo impacto que tienen las estrategias de enseñanza activa en los aprendizajes de los estudiantes.

En ese escenario se conformó un equipo interdisciplinario de especialistas en educación, desde la Unidad de Innovación Educativa

(UNIE)¹; en ciencias, desde el Departamentos de Matemáticas y Ciencias de la Computación²; e ingeniería, desde el programa del Módulo Básico de ingeniería³, con el fin de diseñar e implementar una experiencia de aprendizaje que permitiera a los 25 docentes que realizan clases en alguna de las asignaturas críticas (alta reprobación, bajas calificaciones), discutir sus métodos de enseñanza, compartir sus aciertos y errores, aprender de los demás y planificar en conjunto clases que efectivamente promovieran el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Esta iniciativa se desarrolló en el marco de dos proyectos institucionales: el Proyecto USA 1305 “Fortalecimiento y ampliación de los planes de nivelación en la Universidad de Santiago de Chile, de estudiantes con rendimiento escolar destacado, egresados de establecimientos con altos Índices de Vulnerabilidad Escolar (IVE)” y el Proyecto USA 1402 “Fortalecimiento de la enseñanza de la disciplina de Álgebra lineal, conforme a las necesidades que plantea la formación profesional en el siglo XXI”.

Objetivos

Objetivo general:

Diseñar un plan de enseñanza centrado en el aprendizaje del Álgebra lineal para Ingeniería, que permita mejorar la retención de los estudiantes de primer año, articulando las capacidades de los 25 profesores que implementan la asignatura en forma paralela.

¹ Dependiente de la Vicerrectoría Académica.

² Dependiente de la Facultad de Ciencia de la Universidad de Santiago de Chile.

³ Dependiente de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Santiago de Chile.

Objetivos específicos:

1. Diagnosticar las fortalezas y debilidades de la asignatura de Álgebra lineal para Ingeniería.
2. Reflexionar sobre la propia práctica en torno a la enseñanza del Álgebra lineal.
3. Planificar colaborativamente todas las clases de la asignatura en base a principios pedagógicos, conocimiento pedagógico del contenido, reflexión sobre la práctica y orientaciones de docentes experimentados.
4. Evaluar las percepciones de los docentes sobre la experiencia de aprendizaje que significó el desarrollo de las actividades formativas.

Metodología

Con el fin de resguardar las diversas perspectivas profesionales implicadas en el proceso, se realizaron reuniones semanales para elaborar conjuntamente una metodología de trabajo. Este ejercicio, que resultó formativo y enriquecedor en sí mismo, permitió definir 4 etapas:

1. Delimitación del contexto

A partir de una aproximación al estudio de casos, se realizó un diagnóstico desde diversas perspectivas. En primer lugar, se hizo un análisis documental de los instrumentos curriculares (planificación y programación) de la asignatura Álgebra 2 para Ingeniería. Posteriormente se efectuaron diversas entrevistas con el coordinador de la asignatura, con el fin de reconocer las fortalezas y debilidades de la misma. Al mismo tiempo, se realizaron dos grupos focales grabados con 4 docentes de la asignatura, seleccionados por el coordinador de la misma, en base a criterios de experiencia y participación en las actividades. A partir de aquello se elaboró un informe con las

principales dificultades detectadas en el diseño e implementación de la asignatura.

El proceso de levantamiento de fortalezas y debilidades contó con la presencia y apoyo permanente de representantes del Módulo Básico de Ingeniería, quienes coordinan la malla de los dos primeros años de todas las ingenierías de la Facultad de Ingeniería.

2. Diseño de la experiencia

Desde la información levantada anteriormente se diseñó el curso “Enseñanza del Álgebra lineal para la formación de ingenieros: ... desde el contenido a la didáctica de la disciplina”, con el cual se espera haber promovido mejoras al quehacer docente, en una dinámica de trabajo colaborativa que busca diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje del Álgebra lineal, en el contexto de la formación de ingenieros. Este curso se diseñó desde una perspectiva principalmente práctica, es decir, considerando ejes teóricos relevantes para sentar las bases para el trabajo a modo de talleres colaborativos.

El diseño de este curso consideró dos etapas. La primera (obligatoria) como curso de capacitación, propiamente tal, de seis sesiones de media jornada (24 horas cronológicas en total), donde el equipo docente diseña colaborativamente las sesiones de clases que implementarán en la asignatura de Álgebra lineal para Ingeniería posteriormente, generando como producto la planificación del curso. En una segunda etapa (voluntaria), durante la implementación de las clases, el equipo docente será visitado en sus aulas por especialistas pedagógicos de la UNIE, con el fin de retroalimentar sus prácticas docentes. Esto tiene el propósito de ampliar el proceso de aprendizaje, ya que, tal como señala Postareff (2007), el mayor impacto de este tipo de experiencias se da en aquellos docentes que se mantienen vinculados a procesos formativos que promueven la reflexión sobre su propia práctica.

El diseño del curso de capacitación considera en primera instancia el análisis del uso del Álgebra lineal como apoyo al desarrollo del pensamiento abstracto y a las aplicaciones en la Ingeniería, considerando las principales dificultades que presenta enseñarla y aprenderla, lo que da un marco para una revisión crítica del programa del curso de Álgebra lineal. A continuación se contemplan talleres de diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante, incorporando estrategias de aprendizaje activo como el aprendizaje basado en problemas. Desde éstas se intenciona, a través de un taller, la incorporación de estrategias de retroalimentación efectivas. Finalmente, los docentes analizaron la evaluación de aprendizajes de su asignatura, elaboraron en conjunto una tabla de especificaciones y diseñaron preguntas de prueba, con el fin de integrar la enseñanza con la evaluación como un mismo proceso, aplicar criterios técnicos de construcción de instrumentos tipo prueba de respuesta abierta extensa y la elaboración de rúbricas holísticas. El curso culmina con una sesión plenaria para la socialización de los productos desarrollados a lo largo de los talleres.

3. Implementación de la experiencia

El curso de capacitación se desarrolló durante el mes de julio de 2015, convocando a diecisiete docentes de la asignatura Álgebra lineal para Ingeniería.

Para el trabajo de talleres, la asignatura fue dividida en tres unidades y subdividida en 8 ejes temáticos en total. Un equipo de dos docentes por eje temático diseñó las actividades de enseñanza y aprendizaje, la retroalimentación efectiva y los criterios de evaluación asociados. A nivel grupal y general, los docentes se preguntaron: ¿Cuál es el resultado del aprendizaje cuando hablamos de matrices?, ¿cómo abordan ustedes el concepto de espacio vectorial?, ¿qué secuencia sigues al construir una base de un sub-espacio vectorial? y ¿cómo logramos coherencia entre la enseñanza y los recursos utilizados?

El conjunto de los materiales diseñados por cada grupo permitió contar con la planificación clase a clase completa de la asignatura, además de una tabla de especificaciones, un set de preguntas asociadas y rúbricas holísticas para su corrección.

Respecto a la segunda etapa del diseño, no es posible dar cuenta de ella todavía, dado que por las movilizaciones internas de la universidad, el segundo semestre de 2015 aún no comienza.

4. Evaluación de la experiencia

La experiencia se evaluó desde tres perspectivas que se detallan a continuación:

- Perspectiva diagnóstica: a modo plenario se levantó información sobre las posibles potencialidades y dificultades en la implementación de un cambio metodológico de la asignatura de Álgebra lineal para Ingeniería, desde una perspectiva centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje.
- Perspectiva de cierre: desde esta mirada se evaluó, al cierre del curso, tanto la percepción de los docentes sobre el curso y su utilidad en su labor mediante una encuesta de preguntas abiertas y un plenario, además de la evaluación de los productos desarrollados durante el curso desde los especialistas pedagógicos de la UNIE en una primera instancia y desde los especialistas disciplinares a continuación.
- Perspectiva proceso: en estricto rigor, esta perspectiva no ha podido ponerse en marcha aún, dado que está asociada al inicio del semestre lectivo. La principal utilidad de esta es evaluar el impacto efectivo del curso en la sala de clases, haciendo acompañamiento a los docentes del curso a lo largo del semestre.

Resultado

Desde el diseño e implementación de la experiencia, el curso fue desarrollado en los plazos estipulados, con una convocatoria del 68% de los docentes del curso. Los productos fueron entregados en los plazos estipulados, logrando un impacto considerable en comparación con el planteamiento de una planificación de clase tradicional.

La actividad fue diseñada como una primera aproximación a la implementación de prácticas metodológicas centradas en el aprendizaje de los estudiantes, y desde esa perspectiva la experiencia, con reflejo en los productos, fue un éxito. No obstante, es evidente que la instalación eficiente de estas prácticas y habilidades requiere de un trabajo constantes en el tiempo, permitiendo ajustar de forma más apropiada los diseños de clases tanto a la disciplina como a la metodología de trabajo en aula.

Desde los participantes, esta primera parte de la experiencia fue utilizada para explicitar que se hacía necesario tener espacios para la discusión disciplinar y su impacto en la didáctica asociada a la asignatura: “[la actividad permitió] recordar cómo los elementos didácticos, que es nuestro diario trabajo, toman mucho tiempo formalizarlo”. La experiencia fue bien valorada también desde la perspectiva del trabajo colaborativo, ya que “[esta experiencia es] de gran importancia pues permite interactuar con los colegas y trabajar en equipo”, y desde la generación de productos útiles para su quehacer docente, tanto la planificación clase a clase como los instrumentos de evaluación, porque “esta actividad generará material de valor inigualable para planificar bien nuestra asignatura”.

Las principales críticas al curso se centraron en la necesidad de más tiempo para el trabajo de talleres y la incorporación de experiencias equivalentes con resultados exitosos, ya sea de la misma disciplina o igual de masivas que la asignatura de Álgebra lineal para Ingeniería: “se podría [...] incorporar referentes a nivel nacional e internacional para mejorar nuestras prácticas”.

Conclusiones

Al cierre de esta primera etapa es posible destacar que resultó ser, desde la perspectiva de los participantes, una favorable primera aproximación a la implementación de metodologías centradas en el aprendizaje y para la generación de material relevante para la asignatura. Claro que, como toda primera aproximación, requiere de iteraciones y mejoras en función de la puesta en práctica.

Para una segunda iteración del proceso se propuso una revisión y reelaboración, particularmente de la planificación clase a clase elaborada a lo largo del curso, desde el equipo de coordinación de la asignatura, con el fin de responder lo más apropiadamente a las necesidades de la asignatura, detectadas como problemáticas internas a partir de las reuniones diagnósticas, intencionando los elementos que deben promoverse desde el Modelo Educativo Institucional, y a los aportes realizados por los docentes del curso, rescatando su experiencia e innovaciones a la metodología tradicional propuesta.

Resulta sumamente necesario evaluar el proceso de implementación de la planificación diseñada y de las metodologías intencionadas a lo largo del semestre lectivo que sigue, con el fin de poder evidenciar el impacto efectivo de esta iniciativa, no sólo como un producto plasmado en un documento sino como una mejora en el aprendizaje de los estudiantes, que es el fin último que persigue una actividad como ésta.

Finalmente, desde una arista distinta se observa que los docentes participantes de la actividad utilizaban muchas de las *herramientas y metodologías* que se trabajaron en el curso, pero no tenían conciencia del valor pedagógico de éstas. De esta forma, la realización de esta actividad permitió generar un lenguaje y objetivo común para los docentes de la asignatura, aprendiendo a evaluar y reflexionar colaborativamente sobre sus prácticas de aula.

Bibliografía

- Freeman, S. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proc Natl Acad Sci USA* 111: 8410-8415.
- Postareff, L. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education *Teaching and Teacher Education*, 23 (2007), 557-571.
- Silvero, M. (2006). Motivación y calidad docente en la universidad. España, Navarra: Universidad de Navarra.
- Warren, D. (2002). Curriculum design in a Context of Widening Participation in Higher Education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 1 (1), 85-99.

Datos de la publicación

- Acceso, acompañamiento y permanencia en la educación superior, la propuesta de la Universidad de Santiago
Juan Francisco Castro Caris, Claudio Frites Camilla, Benjamín García Bernal, Claudio González Dubó, Rafael Miranda Molina, Beatriz Rahmer Pavez y Pablo Vargas Rojas
Presentado en V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Chile, 2015.

ACCESO, ACOMPAÑAMIENTO Y PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, LA PROPUESTA DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO

Línea temática

CASTRO CARIS, Juan Francisco; FRITES CAMILLA, Claudio
GARCÍA BERNAL, Benjamín; GONZÁLEZ DUBÓ, Claudio
MIRANDA MOLINA, Rafael; RAHMER PAVEZ, Beatriz
VARGAS ROJAS, Pablo

Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior,
Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia.
Universidad de Santiago de Chile
e-mail: juan.castro.c@usach.cl

Resumen

El texto da cuenta de la propuesta de la Universidad de Santiago en el marco del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Para ello, en primer lugar, se explica en qué consiste el PACE y cómo se gesta desde una propuesta desarrollada por la Universidad de Santiago. Luego, se describen las diferencias con el Programa Propedéutico Universidad de Santiago-UNESCO, en el cual se inspira. En tercer lugar, se analiza qué características debe tener una intervención en estos contextos y se detalla la propuesta. Finalmente, se concluye señalando los desafíos que enfrenta el programa en relación a su vinculación con las comunidades educativas y a la institucionalización de este nuevo paradigma en el acceso y la permanencia en la educación superior.

Palabras clave: educación superior, acceso, permanencia e inclusión.

1. Introducción: Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) es la tercera medida comprometida para los primeros cien días de Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet y tiene por objetivo replicar y ampliar el trabajo que desde el año 2007 ha desarrollado el Programa Propedéutico de la Universidad de Santiago.

En esta línea, el Programa PACE busca restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizando un cupo en la educación universitaria a grupos que han estado históricamente sub-representados en este espacio, con el fin de mejorar la equidad, diversidad y calidad en la educación superior (MINEDUC, 2015)

De este modo se intenta impactar directamente en el acceso y la permanencia, abarcando el proceso que va desde el primer año de enseñanza media al tercero de vida universitaria, mediante actividades tendientes a la ampliación de expectativas y la preparación académica de los estudiantes durante la enseñanza media, a través de tutorías y talleres durante los primeros años de universidad.

En síntesis, el Programa PACE desea cumplir con el doble objetivo de lograr mayor calidad y equidad al interior de las instituciones de educación superior y, a su vez, replicar y ampliar el acceso logrado a partir de los programas propedéuticos. Concretamente, esto implica asegurar que el 15% de los estudiantes de mayor rendimiento escolar en contexto, pertenecientes a los establecimientos que participan del Programa PACE, tendrán un ingreso asegurado en las instituciones que adscriben al programa.

2. Del Propedéutico al Programa PACE

El Programa PACE se inspira en el Propedéutico Universidad de Santiago-UNESCO, que es una política universitaria que desde el año 2007 permite el ingreso a los estudiantes de mejor rendimiento en contexto de establecimientos altamente vulnerables, con independencia de los resultados obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

El Propedéutico invita a jóvenes de cuarto medio (último año de enseñanza secundaria) de establecimientos con Alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) que se encuentren en el 10 por ciento de mejor rendimiento. Durante el segundo semestre, los invita los días sábados a participar en cursos en tres áreas: Lenguaje y Comunicación, Matemática y Gestión Personal. Si los estudiantes cumplen con los requisitos tendrán la oportunidad de ingresar al Programa de Bachillerato con una beca de arancel completo.

El éxito del Propedéutico impulsó a que se generara una red de universidades que replicaron esta actividad en sus instituciones y que además fuera patrocinada por la UNESCO, creándose la Cátedra de Inclusión a la Educación Superior con sede en la Universidad de Santiago.

El Programa PACE supone un cambio radical respecto de las condiciones en que se desarrolla el Programa Propedéutico en que se inspira, diferencias que se pueden situar a partir de siete dimensiones:

Dimensión	Propedéutico	Programa PACE
Matrícula	El 10% de mejor desempeño.	100% de la matrícula.
Tiempo	Segundo semestre del último año de secundaria.	Toda la enseñanza media.
Espacio	Universidad.	Establecimiento y universidad.

Contenidos	Contenidos con bajo dominio, esenciales en la vida universitaria.	El currículum nacional.
Instituciones involucradas	Establecimiento y Universidad	Establecimiento, universidad, sostenedor y Secretaría Regional Ministerial (SEREMI).
Financiamiento	Financiado por la Universidad.	Financiamiento desde el Gobierno central.
Carrera de destino	Acceso al programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades.	Postulación y acceso directo a la carrera de destino.

Dados los cambios en las dimensiones mencionadas, se trata de un desafío cualitativamente diferente al que se enfrentaba en el Programa Propedéutico, pero que busca el mismo objetivo final de restitución de derecho a la educación superior.

3. Desafíos y restricciones del Programa PACE

Las instituciones de educación superior que se incorporan al Programa PACE enfrentan una serie de desafíos en relación a su capacidad de gestión, a cómo se insertan en el diseño institucional existente y a la diversidad de contextos a los que se enfrentan.

a) En relación a la capacidad de gestión, dado que la universidad debe insertarse en la jornada regular de los establecimientos, se deben llevar actividades simultáneas a varios de estos establecimientos y, en consecuencia, acompañar y supervisar dichas actividades y a los profesionales involucrados.

b) Luego está el desafío de insertarse de manera pertinente en el diseño institucional existente. En este sentido, se debe velar por modelar la relación con los establecimientos educacionales y qué rol jugarán el sostenedor y la Secretaría Regional Ministerial.

c) Los establecimientos dan cuenta de toda la heterogeneidad existente en las comunidades educativas pertenecientes a contextos de alta vulnerabilidad y bajas expectativas, lo que incluye a equipos directivos, profesores, sostenedores, estudiantes y apoderados. Comunidades que, por su parte, son reguladas y supervisados por una serie de instituciones y actores, tales como agencia de calidad, superintendencia, sostenedores, supervisores, consultoras, asistencia técnica educativa, etc. Por lo tanto, las universidades deben aprender a integrarse positivamente en esta heterogeneidad.

d) Por último, las universidades deben hacer frente a los términos de referencias proporcionados por el Gobierno central, a partir de la experiencia adquirida durante los años de desarrollo de los propedéuticos. Estos elementos no son siempre coincidentes, lo cual genera tensiones que es preciso aprender a gestionar estratégicamente.

Dado este contexto general, se ha diagnosticado que existe un elemento muy importante de cautelar en el marco de las actividades que realiza el Programa PACE: que las acciones desarrolladas junto con los establecimientos sean integradas en procesos pedagógicos y la cultura escolar, pero sin dejar de ser una experiencia significativa que aporta una universidad desde su propia esencia institucional. En estos términos se debe evitar tanto la escolarización como las acciones verticales. El PACE debe ser siempre una “buena noticia” para la comunidad escolar que esté principalmente orientada hacia la ampliación de expectativas por sobre la metas específicas de los establecimientos educacionales (muchas veces vinculadas a rendimientos en pruebas estandarizadas).

La propuesta de la Universidad de Santiago supone que cualquier clase de intervención en los contextos descritos debe tener como requisitos ser replicable, estandarizada y pertinente.

Replicable: puesto que se busca un modelo de trabajo que permita su crecimiento de manera sostenible, que considere en su diseño toda la heterogeneidad de establecimientos y que no deba presentar grandes

ajustes en su implementación. Por otra parte, este crecimiento debe ser administrado en el marco institucional que ofrece la Universidad de Santiago, con las dificultades asociadas a su burocracia y a la administración de recursos en contextos públicos.

Estandarizada: la Universidad de Santiago debe ofrecer las mismas oportunidades a todos los establecimientos pertenecientes al Programa PACE. En cuando tal, no se podrá establecer un modelo en que se trabaje acorde a las necesidades o capacidades de cada establecimiento, más aún en un proceso de expansión. De igual modo, sólo mediante una intervención estandarizada en lo curricular, pero respetando el proyecto educativo institucional de cada establecimiento, se puede asegurar el cumplimiento de los mismos objetivos en todos los establecimientos, así como los criterios y modalidades de evaluación del proceso de manera homogénea.

Pertinente: la especificidad de la clase de actividades propuestas radica en que se trabajará con estudiantes de alta vulnerabilidad, muchos de ellos con bajo rendimiento académico y en contextos de bajas expectativas. Por ende, no es posible pensar en las mismas actividades que se desarrollan usualmente en el marco del Programa Propedéutico o en la universidad, ya que éstas están orientadas a estudiantes de alto rendimiento.

4. La propuesta de la Universidad de Santiago

Considerando las restricciones, intenciones y dificultades expuestas, a efectos de la implementación de este programa, a continuación se presenta una alternativa que busca cumplir con el doble objetivo de ser efectiva y pertinente.

En este sentido, se considera que el aporte específico de la Universidad de Santiago va en la línea de *ofrecer una batería de experiencias significativas diseñadas para contextos de alta vulnerabilidad, que lleven lo mejor de la universidad a la escuela y logren a través de aproximacio-*

nes sucesivas el acercamiento de referentes universitarios a estudiantes con bajas expectativas.

La pertinencia de estas actividades será evaluada desde dos ámbitos, en lo curricular y lo didáctico. En lo curricular esto será dado por su coherencia con el currículum, a través del tratamiento de los ejes disciplinarios¹, considerando los aprendizajes y/o contenidos mínimos obligatorios (CMO), así como los objetivos fundamentales (OF) y objetivos fundamentales transversales (OFT) que establece el marco curricular vigente. Y en lo didáctico se propondrán actividades que respondan a las directrices asociadas al marco para la buena enseñanza y la evaluación docente y a las características que una clase debe tener en contextos de alta vulnerabilidad (contemplando actividades de aprendizajes pertinentes con las especialidades de cada Liceo T.P., además de incentivar el aprendizaje significativo en los estudiantes).

Esto nos permitirá llegar a los establecimientos con actividades en las mismas áreas consideradas por el Programa Propedéutico, pero de manera pertinente en relación a las exigencias de la educación media.

Esto se materializa a través de cuatro tipos de actividades en los establecimientos: 1) Acompañamiento docente y reflexión pedagógica en las áreas de matemática, lenguaje y preparación para la vida universitaria, a cargo de los equipos disciplinarios del PAIEP; 2) Charlas DOT (Disciplina, Orientación y Testimonio) llevadas a cabo por académicos de la universidad y ex propedeutas; 3) Preparación Académica Temprana (PAT) correspondiente a la etapa propedéutica en el último semestre de la educación secundaria y 4) Actividades extracurriculares relacionadas con la cultura, el deporte y la vinculación con la universidad.

¹ Sean entendidos éstos como los ejes temáticos de Lenguaje (Comunicación Oral, Lectura y Escritura) y Matemáticas (Números, Álgebra, Geometría y Datos y Azar) o bien como las competencias transversales Comprensión Lectora, Resolución de Problemas y Formación Ciudadana.

El acompañamiento docente y las charlas DOT se integran al establecimiento de modo intracurricular, haciéndose un sistema rotativo que asegura que en cada semana del año exista presencia de la Universidad de Santiago dentro del establecimiento.

Este modelo permite conciliar a todos los representantes de la Universidad de Santiago convocados a participar. De este modo, se busca que todos los establecimientos accedan al mismo número y tipo de actividades. Y en lo que respecta a los establecimientos, se busca que éstos visualicen en estas actividades rotativas una “muestra” representativa de aquellas actividades que implementa una universidad compleja, que desarrolla investigación y actividades de extensión.

Al caso, esta rotación además permite ir afinando y adaptando las actividades a los distintos contextos institucionales hasta hacerlas pertinentes, dependiendo del establecimiento y estudiantes asistentes, lo que significa un gran aprendizaje para la universidad. Así, los equipos de lenguaje y matemáticas, los académicos, los ex propedeutas y los profesionales van perfeccionando su participación en los colegios semana a semana.

Como actividad extracurricular se encuentra la preparación académica temprana, la cual replica, con ciertas adaptaciones, las acciones del Propedéutico, invitando a los jóvenes de cuarto medio, los sábados del segundo semestre, a participar de actividades de lenguaje, matemática y gestión personal. Esta actividad es fundamental, pues la visita y participación sistemática de los estudiantes en el campus universitario genera cambios significativos en sus expectativas.

Finalmente, como otras actividades curriculares está la disposición y facilitación de las acciones culturales y deportivas que realiza la universidad. El fin está en generar la mayor vinculación posible entre la universidad y los establecimientos.

5. Acciones de permanencia. Desafíos para la primera cohorte de ingreso

Las principales acciones tendientes a la permanencia de los estudiantes de la Universidad de Santiago están focalizadas en un conjunto de servicios de acompañamiento académico, que vienen ampliando su cobertura y alcance en los últimos cuatro años.

En particular, los servicios académicos de PAIEP se caracterizan por ser abiertos, gratuitos y voluntarios para todos los estudiantes, focalizando en asignaturas de primer año y desarrollados por tutores pares. Los tutores de PAIEP son estudiantes destacados de, al menos, tercer año, quienes aprueban una capacitación inicial centrada en temas de inclusión en educación superior, temas pedagógicos y disciplinares, y diversos aspectos asociados a las tutorías pares. Asimismo, como parte de la Vicerrectoría Académica, la oferta académica de PAIEP se organiza en colaboración con las distintas unidades académicas y centros de estudiantes.

En general, los servicios académicos que atienden a grupos de estudiantes se organizan en base a talleres. Por un lado existen talleres que se realizan en el periodo comprendido entre la matrícula y el inicio efectivo de clases, denominados nivelaciones tempranas. Éstas son dictadas por académicos de la universidad y en su última versión tuvieron una duración de 90 horas lectivas, con una asistencia de 522 estudiantes de la Facultad de Administración y Economía.

Asimismo, durante el periodo lectivo se realizan diversos talleres de reforzamiento, que son desarrollados por tutores pares y están orientados a asignaturas principalmente de primer año. Semanalmente se realiza un promedio de 26 sesiones de taller, con una asistencia de 190 estudiantes, mientras que a la fecha se ha atendido a 1730 estudiantes en un total de 553 sesiones (figura 1).

Servicio de acompañamiento académico

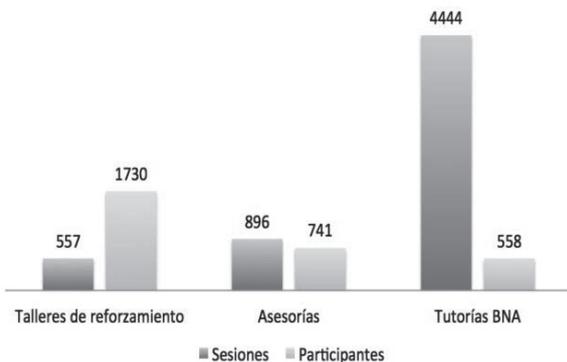


Figura 1. Cobertura de los servicios de acompañamiento académico.

También existen servicios académicos orientados a atenciones individuales por demanda espontánea, denominados asesorías. Un asesor cumple con un horario de permanencia, en el que atiende consultas de estudiantes según área disciplinar, lo que se realiza en la sede del PAIEP y en la biblioteca central de la universidad. Semanalmente, las asesorías reciben a 80 estudiantes en 41 sesiones promedio, mientras que a la fecha se ha atendido a 741 estudiantes en un total de 896 sesiones.

El servicio académico de mayor antigüedad y que muestra los resultados más promisorios es la Beca de Nivelación Académica (BNA).

La BNA² es un beneficio otorgado por el Estado a estudiantes de alto rendimiento escolar en contexto, para promover acciones de acompañamiento académico durante su primer año. La Universidad de Santiago se ha adjudicado en los últimos cuatro años los proyectos BNA,

² El Programa BNA, perteneciente a la división de educación superior, certifica programas de nivelación, al mismo tiempo que entrega recursos para que este tipo de acompañamiento académico se otorgue a estudiantes que ingresan a estas instituciones. De esta forma, los fondos de la beca financian las acciones de acompañamiento académico.

beneficiando a 1.127 estudiantes de primer año, lo cual ha permitido ir construyendo un modelo de acompañamiento que se ajusta a este perfil de estudiante y, a su vez, a la diversidad de necesidades académicas que presentan durante el primer año.

Actualmente un estudiante con BNA cuenta con:

- Un tutor personal de matemática.
- Un tutor personal de lectoescritura (opcional).
- Acceso a todos los talleres y asesorías.
- Acceso a talleres de gestión personal, culturales y deportivos.
- Orientación psicosocial.
- Seguimiento de su participación y monitoreo de su desempeño.
- Préstamo de *tablet* a través de la biblioteca central.

El nivel de participación de los estudiantes con BNA es creciente, llegando el 2015 a niveles significativamente superiores que los de años anteriores, a pesar de los cerca de tres meses de movilizaciones estudiantiles. En una semana asisten en promedio 339 estudiantes a 188 sesiones de tutorías, grupales o individuales; mientras que a la fecha se han realizado 4.444 sesiones de tutorías, con la asistencia de 558 estudiantes diferentes.

Asimismo, los resultados académicos de los estudiantes BNA que más asisten a tutorías suelen ser superiores a los de los demás estudiantes BNA, con diferencias de 3 a 5 décimas en el primer o segundo semestre (figura 2).

El modelo BNA también posibilita un permanente monitoreo del rendimiento y la participación de los estudiantes, de manera que las tutorías se van dinamizando en relación a las necesidades de reforzamiento que su rendimiento académico va mostrando. Esto se desarrolla a partir del sistema de alerta temprana, un sistema de monitoreo del rendimiento que alerta a tutores y estudiantes de las evaluaciones a corregir y sus correspondientes contenidos a reforzar.

De esta forma, en relación a los desafíos que el ingreso de estudiantes mediante los cupo PACE presenta, el acompañamiento desarrollado en el contexto de la BNA es el punto de partida de las acciones de permanencia que se emprenderán con esta primera generación. Esto deja en evidencia un desafío de articulación de las acciones que se vienen desarrollando a nivel escolar, con las acciones de permanencia.

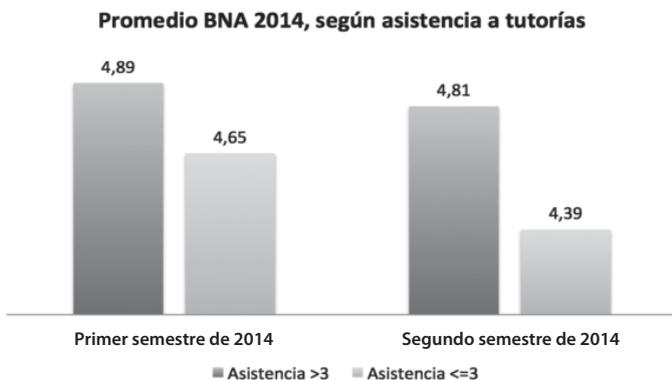


Figura 2. Rendimiento de estudiantes con BNA 2014, según asistencia a tutorías.

6. Conclusiones

Producto de la implementación del Programa PACE, se visualizaron con mucha claridad siete dimensiones que distinguen a este programa del Propedéutico en que se inspira. Estos cambios implican nuevos desafíos y restricciones en relación a la capacidad de gestión y a cómo se inserta dicho programa en el marco del diseño institucional existente, que le hace depender crucialmente de la voluntad de los distintos actores. Además, los establecimientos con que se trabaja dan cuenta de toda la heterogeneidad propia de las comunidades educativas pertenecientes a contextos de alta vulnerabilidad y bajas expectativas, lo que incluye a equipos directivos, profesores, sostenedores, estudiantes y apoderados.

Dado este contexto, se consideró como requisito que el trabajo del Programa PACE debe ser replicable, estandarizado y pertinente. Considerando estas restricciones, se ha definido el aporte específico que puede desarrollar la Universidad de Santiago y su pertinencia.

La permanencia del profesional de la Universidad de Santiago en el establecimiento en tareas de acompañamiento docente, a su vez, tiene una continuidad el resto del mes, dada por las planificaciones desarrolladas en este periodo y la supervisión del jefe de UTP.

En el ingreso a la universidad, el Programa PACE enfrenta un conjunto de desafíos, como son el adaptar el modelo de acompañamiento que ya existe a los aprendizajes que se han logrado en la relación con las comunidades educativas y las eventuales nuevas directrices ministeriales. Asimismo, es necesario construir una línea de acompañamiento que progrese hacia el segundo y tercer año de un estudiante, en los que se presentan necesidades que la estrategia de permanencia aún no considera. Finalmente, el ingreso directo a una carrera de destino deja en evidencia el desafío de un acompañamiento temprano en temas de orientación vocacional y proyecto de vida, lo que en el contexto de los propedéuticos ocurría durante su estadía en el primer año del programa de Bachillerato. Acercar los referentes universitarios a las comunidades educativas debe orientarse en esta dirección, de manera que el estudiante al ingresar cuente con preparación para elegir adecuadamente su carrera al momento de poder optar a un cupo PACE.

En síntesis, una propuesta con estas características permite construir una relación de cooperación con los establecimientos, en que la universidad, sin renunciar a su identidad, lleva una muestra representativa de su riqueza y complejidad, abriendo expectativas y mejorando el nivel académico.

Datos de la publicación

- Fortalecimiento de las habilidades cognitivas de pensamiento en estudiantes de 4° medio de establecimientos PACE-USACH y estudiantes de primer año de la Universidad de Santiago de Chile
Belén Bustos Correa, Juan Francisco Castro Caris, Julio Contreras Valenzuela, Evelyn Moris Sánchez y Natalia Muñoz Castillo
Presentado en V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Chile, 2015.

FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS DE PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES DE 4° MEDIO DE ESTABLECIMIENTOS PACE-USACH Y ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

Línea temática: Articulación de la educación superior con
las enseñanzas medias.

BUSTOS CORREA, Belén¹

CASTRO CARIS, Juan Francisco²

CONTRERAS VALENZUELA, Julio³

MORIS SÁNCHEZ, Evelyn⁴

MUÑOZ CASTILLO, Natalia⁵

Universidad de Santiago de Chile

e-mail: juan.castro.c@usach.cl

Resumen

Los establecimientos educacionales que imparten el nivel de educación media se enfocan en el desarrollo de los contenidos por sobre las habi-

¹ Coordinadora de Vinculación con Padres y/o Apoderados de Liceos PACE-USACH, Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE).

² Coordinador de Vinculación con Establecimientos Educacionales, Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE).

³ Coordinador de Acompañamiento Tutorial, Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP).

⁴ Coordinadora del Sistema de Orientación Psicosocial, Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP).

⁵ Coordinadora de Acompañamiento Estudiantil, Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP).

lidades. En tanto, las formas de evaluar se dirigen a identificar si el estudiante aprendió elementos conceptuales o procedimentales, en lugar de lo actitudinal. Las habilidades evaluadas apuntan a habilidades de pensamiento de nivel inferior, como recordar, comprender o aplicar, pero las habilidades de pensamiento de nivel superior –tales como analizar, evaluar y crear– no se miden por medio de actividades de aprendizajes que busquen su concreción. La carencia de estas habilidades desfavorece la permanencia y dificulta la trayectoria educativa de los estudiantes en la educación superior. El Programa PACE USACH trabaja con 15 establecimientos educacionales de las regiones Metropolitana y del Libertador General Bernardo O’Higgins, de dependencia municipal y de administración delegada, con un promedio de IVE de un 77%, promedio SIMCE en Comprensión Lectora de 218 puntos, Matemáticas 215 y Ciencias Naturales 214. Estos datos sugieren que las y los estudiantes están en un nivel insuficiente en relación a los estándares de aprendizajes y que su desempeño escolar no logra demostrar que han adquirido conocimientos y habilidades elementales del currículum. En este contexto, se problematiza en qué condiciones llegan los estudiantes que logran ingresar a la Universidad de Santiago bajo las vías de acceso inclusivo y se busca establecer qué habilidades cognitivas de pensamiento es necesario fortalecer en un proceso de acompañamiento. Para ello, se realizará una lectura pormenorizada de cuáles son las habilidades que son trabajadas en los establecimientos educacionales y, en una segunda parte, qué actividades representan un desafío a trabajar desde la perspectiva de los docentes de los establecimientos PACE USACH y los tutores del PAIEP, para favorecer la permanencia y el desempeño de estos estudiantes.

Palabras clave: enseñanza secundaria, enseñanza superior, progreso educativo, proceso de enseñanza y desarrollo de competencias.

Introducción

Los establecimientos educacionales del país deben cumplir con los planes y programas del Ministerio de Educación. Estos últimos nacen del marco curricular, el cual establece “la progresión del aprendizaje a lo largo de todos los niveles escolares, con articulación clara entre los ciclos, incluido el de Educación Parvularia, de modo que la prescripción curricular de un nivel determinado se sustente en los aprendizajes adquiridos en los niveles anteriores”⁶. Además, estos aprendizajes se basan en el enfoque de competencias conformado por conocimientos, habilidades y actitudes. Se busca que los estudiantes las desarrollen en el transcurso de la vida, no sólo en los años de escolaridad.

En ocasiones, los liceos se enfocan en el desarrollo del contenido por sobre las habilidades, o las formas de evaluar apuntan a identificar si el estudiante aprendió elementos más bien conceptuales o procedimentales, pero el desarrollo de lo actitudinal se ve en desmedro de esta realidad. Las habilidades que se deben evaluar, en ocasiones, apuntan a las de pensamiento de nivel inferior, como recordar, comprender o aplicar, pero las habilidades de pensamiento de orden superior, como analizar, evaluar y crear, quedan en desmedro ya que no se miden por medio de actividades de aprendizajes que busquen su concreción, produciendo efectos negativos al ingreso a la educación superior.

En las escuelas, colegio y liceos del país, los alumnos deben ser capaces de “adquirir habilidades progresivamente más complejas, tanto por la acumulación y consolidación de sus conocimientos previos como por su creciente desarrollo físico, cognitivo y socio afectivo”⁷. Las investigaciones han demostrado que el aprendizaje de las habilidades

⁶ Ministerio de Educación, República de Chile (2009), *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*, actualización 2009. Santiago de Chile. P. 2.

⁷ Ministerio de Educación, República de Chile (s.f.). *Progresiones de Objetivos de Aprendizaje*.

no es lineal, sino muchas veces fragmentado, contingente y depende de múltiples factores⁸.

El Ministerio de Educación entenderá que la adquisición de los aprendizajes se enmarca en que “el aprendizaje no es una sumatoria de conocimientos que se van adquiriendo en forma discreta o aislada, como capas de información, sino que, desde el punto de vista del sujeto, es un proceso de desarrollo de capacidades, entendimiento y habilidades que se van profundizando y ampliando desde niveles más simples a más complejos”⁹.

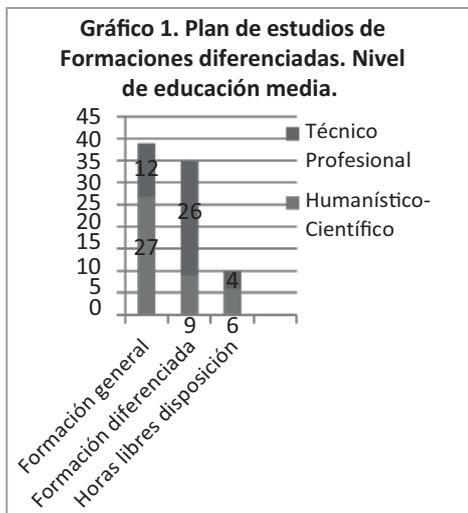
El aprendizaje de los estudiantes se logra cumpliendo los planes de estudios implementados en los establecimientos educacionales, pero existe una diferencia de horas entre un liceo que imparte formación diferenciada humanístico-científico y técnico profesional (T.P.). Esto se acrecienta en la comparación entre la formación general, formación diferenciada y horas de libre disposición.

Esta realidad produce que los estudiantes de la formación diferenciada técnico profesional “estén expuestos un 60% menos a contenidos de formación general, en relación a sus pares de la educación media humanístico científico”¹⁰. La distribución se puede apreciar en el gráfico 1.

⁸ Ídem.

⁹ Gysling, J. y Meckes, L. (2011). Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro, SIMCE 2002 a 2010. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Serie de Documentos N° 54. Santiago de Chile. P. 8.

¹⁰ Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2012). Radiografía de la Educación Técnico Profesional en Chile. Serie de Evidencias. República de Chile. Santiago de Chile. P. 3.



A aquellos estudiantes que al egresar de la enseñanza media optan por el ingreso a las universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica, se les exige que rindan la Prueba de Selección Universitaria (PSU), la cual mide los contenidos y habilidades que los alumnos aprendieron en su trayectoria escolar. Al estar expuestos los estudiantes de la formación diferenciada técnico profesional a menos contenidos y habilidades de la formación general (Lenguaje, Matemáticas, Historia y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales), su desempeño en la prueba estandarizada es deficiente, ya que la PSU mide los ejes temáticos de los sectores de aprendizaje de Lenguaje y Matemáticas, que en ocasiones no son implementados en los liceos debido a menos horas en el plan de estudios, por tiempo o por privilegiar la formación diferenciada T. P. Lo que busca esta revisión crítica es verificar el desempeño de los establecimiento educacionales con respecto a la adquisición de habilidades cognitivas de pensamiento, que mide las pruebas estandarizadas, para proyectar una transición efectiva de habilidades y contenidos desde cuarto medio a primer año de universidad y así asegurar la permanencia de los estudiantes en la educación superior y lograr su titulación.

Mediante la revisión de los resultados entregados por las pruebas estandarizadas como SIMCE, podemos realizar un estudio comparativo para identificar qué habilidades son trabajadas y cuáles no.

Desarrollo

Los establecimientos educacionales elegidos para la investigación son el Liceo Polivalente de Talagante (LPT), el Centro Educacional de Maipú (CEP) y el Liceo Santiago Bueras y Avaria (LSBA), de dependencia municipal. Estos liceos imparten formación diferenciada humanístico-científico y técnico profesional y poseen un promedio de Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de un 78%.

Los resultados de aprendizajes entregados por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en 2° Medio del año 2014, medidos por los estándares de aprendizajes de Comprensión lectora y Matemáticas, arrojaron que en los tres establecimientos educacionales de la muestra los estudiantes se encuentran en un nivel de aprendizaje insuficiente (ver Gráfico 2), lo cual significa que “las y los estudiantes cuyo desempeño se ubica en este nivel no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado”¹¹, lo que nos hace reflexionar ¿qué habilidades han aprendido estos estudiantes durante 10 años de escolaridad?

¹¹ Ministerio de Educación, República de Chile (2015). Estándares de Aprendizaje de Lectura, Segundo Medio. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile. P. 4.

Gráfico 2. Habilidades y conocimientos de nivel insuficiente¹².

Nivel de aprendizaje	Conocimientos y habilidades de comprensión lectora	Conocimientos y habilidades de matemáticas
	Poco dominio de comprensión global de lo leído.	Escasa evidencia de que comprendan conceptos y procedimientos de Números, Álgebra, Geometría y Datos y Azar.
	Realizan inferencias evidentes.	No logran el dominio del razonamiento matemático.
Insuficiente	Localizan información explícita.	Aplican escasamente habilidades directas y procedimientos para la resolución de problemas.
	Escasa evidencia de que logren reflexionar sobre la lectura.	Necesitan mediación y apoyo para el logro de los aprendizajes.

Para aquellos estudiantes de contextos en los cuales sus derechos han sido vulnerados, los establecimientos educacionales se posicionan como instituciones irradiadoras de la “única cultura a la que muchos ciudadanos tendrán la oportunidad de acceder”¹³. Cuando se refiere a la “única cultura queremos decir la única oferta cultural organizada, intencionada y controlada, es decir, con posibilidades reales de que sea aprendida”¹⁴. La escuela puede entregar el acercamiento a referentes culturales y ampliar sus expectativas frente a lo que se considera como

¹² Ministerio de Educación, República de Chile (2015). Estándares de Aprendizaje de Lectura y Matemáticas, Segundo Medio. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile.

¹³ Pallás et. al. (2002). Currículum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar. Ed. Octaedro. España. P. 35.

¹⁴ Ídem.

cultura. Esta idea es trabajada por el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior de la Universidad de Santiago de Chile (PACE-USACH) en la implementación del área de Gestión Cultural y Charlas de Difusión, Orientación y Testimonio (DOT).

La entrega de esta cultura por medio del currículum escolar en las escuelas de nuestro país tiene una estrecha relación con el enfoque pedagógico (conductista, constructivista, etc.) que asuma la escuela, ya que así proyectará qué estudiante desea que egrese de sus salas de clases y que apunte a la visión y misión de Proyecto Educativo Institucional (PEI). Es prioritario que las comunidades educativas estén conscientes de qué “valores económicos y sociales están ya encerrados en el diseño de las instituciones en las que trabajamos, en el ‘corpus formal del conocimiento escolar’ que conservamos en nuestros currículos, en nuestro modos de enseñanza y en nuestros principios, niveles y formas de evaluación”¹⁵.

En lo que respecta a los otros indicadores de calidad entregados por el SIMCE en 2° Medio del año 2014, los establecimientos educacionales de la muestra obtienen en el Indicador de Autoestima Académica y Motivación Escolar, puntajes más bajos respecto de los liceos del mismo grupo socioeconómico (GSE). El indicador mide la “autopercepción y autovaloración en relación con su capacidad de aprender, y por otra parte, las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje y el logro académico”¹⁶. Si en los liceos y escuelas del país contamos con estudiantes con una percepción y motivación positiva hacia el estudio, los resultados de aprendizaje tenderán al alza y así nuestros estudiantes serán capaces de crear un proyecto de vida y proyectar la continuidad de estudios.

Aprobado el nivel de educación media, los estudiantes se encuentran en condiciones para el ingreso a la educación superior, el cual repre-

¹⁵ Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Ed. Akal. Madrid, España. P. 20.

¹⁶ Ministerio de Educación, República de Chile (2014). *Otros Indicadores de Calidad*. Santiago. P. 16.

senta un complejo proceso de adaptación donde es necesario poner en práctica todos los conocimientos y competencias adquiridas a lo largo de sus años de escolaridad.

En el contexto universitario, la transferencia de conocimientos es un punto central de los aspectos formativos, pero considerando la definición anterior es posible ampliar esta noción integrando a estos conocimientos teóricos ciertas cualidades y/o capacidades que permitan enfrentar de mejor forma cualquier proceso ¹⁷.

Si bien los conocimientos teóricos que se les entrega a los estudiantes en los años de escolaridad son fundamentales para su desempeño, no podemos dejar de lado lo importante que es fomentar y/o desarrollar en forma paralela las habilidades y actitudes necesarias para enfrentar el paso a la vida universitaria, independiente de la carrera que cada estudiante elija. El trabajo de los tutores es clave en el área de Permanencia del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), ya que ellos fortalecen las habilidades que los estudiantes traen deficitarias al ingreso a la Universidad de Santiago de Chile, específicamente en las tutorías dirigidas a los estudiantes beneficiados con la Beca de Nivelación Académica.

La universidad, como un sistema complejo, requiere que los estudiantes sean más organizados, responsables, proactivos, comprometidos con sus estudios y que logren adecuarse a un contexto diferente, con personas nuevas y un grado mayor de exigencia.

Desde la experiencia que se ha obtenido a través del Sistema de Orientación Psicosocial (SOS), a partir del trabajo y apoyo que se entrega a aquellos estudiantes de primer año que lo requieren, se ha podido observar que los estudiantes ingresan a la universidad con ciertas habilidades y actitudes académicas que no lograron desarrollar completamente y que necesitan para enfrentar este nuevo contexto.

¹⁷ Gallart, M. y Jacinto, C. (1995). "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo". Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP, año 6, N°2. Buenos Aires, Argentina.

En este sentido, es posible identificar que no tienen un adecuado manejo del tiempo, es decir, “no saben cómo priorizar y distribuir su tiempo entre las diferentes cátedras, evaluaciones, tiempos de estudio y tiempo personal, provocando finalmente tiempos de estudio de mala calidad y desorganización general”.¹⁸

Otro aspecto fundamental que los estudiantes no tienen tan desarrollado es el que se refiere al ámbito vocacional. Un gran número de ellos buscan apoyo porque la carrera que escogieron no era lo que creían y desean cambiarse; el principal problema es que no saben qué es lo que realmente quieren y tampoco tienen conocimiento claro de algún área específica de interés.

Esta ausencia de ciertas actitudes provoca en los estudiantes niveles de ansiedad muy altos, desmotivación para continuar adelante y en algunos casos hasta problemas asociados a crisis de pánico, depresión, etc., afectando directamente el rendimiento académico de los estudiantes. Por eso, trabajar de manera temprana en el fortalecimiento de estas actitudes sería un aporte fundamental para que los estudiantes ingresaran a la universidad con una mejor preparación, logrando articular los conocimientos teóricos, habilidades y actitudes necesarias para desenvolverse de manera eficiente.

Los estándares de aprendizaje y los otros indicadores de calidad que entrega el SIMCE, en los establecimientos educacionales de la muestra, nos revelan que existen habilidades cognitivas de pensamiento que se encuentran ausentes debido a que los estudiantes están en un nivel insatisfactorio y los otros indicadores de calidad demostraron que se encuentran bajo el promedio de su mismo grupo socioeconómico.

¹⁸ Moris, E. y Rahmer, B. (2014). “Orientación Psicosocial para Estudiantes de Alto Rendimiento en Contexto. Un Modelo en Desarrollo”. Trabajo aceptado en la IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES IV).

Conclusiones y contribuciones

Al precisar qué habilidades cognitivas de pensamiento son trabajadas en los liceos de la muestra podemos proyectar cuáles son aquellas con las que cuentan y cuáles son las que debemos potenciar al ingreso de los estudiantes de la primera generación PACE a la Universidad de Santiago de Chile, para así contribuir a su retención en la educación superior y que logren la titulación de sus diferentes carreras de ingreso.

La construcción de estrategias de apoyo curricular entre los liceos PACE y la Universidad de Santiago es clave para establecer bases curriculares en común, tanto en habilidades y contenidos. Es por ello que resulta fundamental el trabajo que realizan los docentes PACE-USACH en las comunidades educativas, ya sea en el acompañamiento docente como en la construcción de material pedagógico, labores que deben apuntar al desarrollo de habilidades por sobre los contenidos.

Bibliografía

- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Ed. Akal. Madrid, España.
- Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2012). *Radiografía de la Educación Técnico Profesional en Chile. Serie de Evidencias*. Centro de Estudios del Ministerio de Educación. República de Chile. Santiago.
- Gallart, M. y Jacinto, C. (1995). “Competencias Laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo”. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP*, año 6, N°2. Buenos Aires, Argentina.
- Gysling, J. y Meckes, L. (2011). *Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Serie de Documentos N° 54*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de la República de Chile (2015). *Estándares de Aprendizaje, Lectura, Segundo Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de la República de Chile (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, actualización 2009*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de la República de Chile (2014). *Otros Indicadores de Calidad*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de la República de Chile (s.f.). *Progresiones de Objetivos de Aprendizaje*. Santiago, Chile.
- Moris, E. y Rahmer, B. (2014). “Orientación Psicosocial para Estudiantes de Alto Rendimiento en Contexto. Un Modelo en Desarrollo”. Trabajo aceptado en la IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES IV).
- Pallás, A. et. al. (2002). *Currículum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Ed. Octaedro. España.

Datos de la publicación

- Adecuaciones curriculares contextualizadas en liceos de alta vulnerabilidad: acciones “efectivas” dentro del Programa de Acompañamiento para el Acceso Efectivo a la Educación Superior, en el área de Lenguaje y Comunicación
Katherine Gajardo Espinoza y Víctor Lara Gutierrez
Presentado en V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Chile, 2015.

ADECUACIONES CURRICULARES CONTEXTUALIZADAS EN LICEOS DE ALTA VULNERABILIDAD: ACCIONES “EFECTIVAS” DENTRO DEL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL ACCESO EFECTIVO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, EN EL ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Línea temática: Articulación de la educación superior con
las enseñanzas medias.

GAJARDO ESPINOZA, Katherine
LARA GUTIÉRREZ, Víctor

Universidad de Santiago de Chile
e-mail: katherine.gajardo@usach.cl

Resumen

El Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), realizado en la Universidad de Santiago de Chile, plantea una serie de acciones afirmativas, dentro del aula y fuera de ella, para el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, utilizando estrategias de aprendizaje significativo que redunden en sus destrezas, habilidades y competencias. En la actualidad, el área de Lenguaje, perteneciente a la línea de preparación académica para la educación superior de PACE, ha creado una propuesta para las diferentes realidades de los liceos en los cuales se hace hoy acompañamiento docente, basada en la contextualización de los planes y programas de tercero y cuarto medio (2015), enfocándose en la realidad

técnico profesional. Con ello ha logrado un acercamiento a la anhelada transversalidad entre subsectores de aprendizaje técnico-profesionales con Lenguaje y comunicación. Este informe presentará la propuesta creada y aplicada por docentes de la Universidad de Santiago, en conjunto con profesores de las 15 instituciones educacionales que conforman el programa PACE de dicha universidad, que se ha trabajado con estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad y que ha sido altamente valorado por las comunidades educativas. Esto, por su positivo impacto en la adquisición de habilidades básicas para el buen desempeño en la educación superior por parte de los estudiantes, finalidad máxima del programa. Por otro lado, en su presentación, el informe ejemplificará y entregará las indicaciones básicas para la creación de una propuesta efectiva de acción curricular, en virtud de que los docentes que asistan a la Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior puedan apropiarse de ellas.

Palabras clave: contextualización, procesos de enseñanza-aprendizaje, Lenguaje y comunicación y habilidades.

1. Contextualización

1.1. Currículum en cambio constante: la actualización de 2009 en Lenguaje y comunicación

El concepto de currículum que ha predominado históricamente en la normativa y cultura chilena docente, desde el último tercio del siglo XIX hasta principios de la década de 1990, ha sido el que lo define como un conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje organizados por áreas de conocimiento y actividades, en una secuencia temporal determinada y con cargas horarias definidas por cada una de sus unidades o segmentos. Currículo, entonces, históricamente fue la prescripción, obligatoria para todo el sistema escolar, de un plan de estudios, o definición de áreas de conocimiento, tiempos de trabajo asociados y su secuencia en el total de la experiencia de la escolaridad, y un programa de estudios, o los objetivos de aprendizaje, contenidos y orientaciones didácticas para el docente organizados por unidades en cada año escolar (Cox, 2011).

La modificación del currículum generada en la vuelta a la democracia intenta responder a las exigencias históricas particulares del periodo. Luego de la dictadura, el sistema escolar centrado en la adquisición de contenidos no fue suficiente para reconstruir una sociedad fragmentada. Como señala Cox (2011), se necesitan habilidades y actitudes ciudadanas que valoren la democracia y los derechos humanos. En esta lógica, el qué enseñar y el cómo enseñar reciben una respuesta completamente distinta, pues los cambios sociales exigen al sistema escolar del país una mayor capacidad de generar habilidades específicas: "capacidad de abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y aprender a aprender, comunicación y trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio".

La actualización curricular de 2009 busca, precisamente, reforzar la intención de la enseñanza en Chile de potenciar el desarrollo individual y

social pleno, clarificando y ordenando los aspectos que parecen difusos ya pasados diez años de la reforma educacional. En el caso del sector de Lenguaje y comunicación, el ajuste curricular busca potenciar las competencias comunicativas requeridas para el desarrollo integral de los estudiantes, con el fin de potenciar la integración de las personas a la sociedad moderna, participativa y democrática, propiciando el pensamiento crítico y reflexivo, el diálogo y la creatividad (Mineduc, 2009, 1). Desde esta perspectiva, el lenguaje se vuelve una herramienta que permite al estudiante adquirir las habilidades necesarias para desarrollarse e insertarse en la sociedad. El lenguaje se aborda desde un enfoque comunicacional y pasa a ser percibido como un modelo amplio de competencias de orden lingüístico, textual, cognitivo y social.

1.2. Destrezas, habilidades y competencias ¿Qué están aprendiendo hoy los chilenos?

Como ya fue señalado, diversas políticas han fomentado la actualización constante del currículum nacional. La década del noventa funcionó como piso para la creación de una reforma educativa compleja, luego de años de estanco. Grandes cambios se vislumbraron en instituciones de educación secundaria. La implementación de la jornada escolar completa y los planes de mejoramiento docente son los más recordados, pero sin duda lo más importante fue la creación de las bases curriculares (y sus ajustes en 1999, 2003, 2009, 2012 y 2013) que “legalizaban” y “discriminaban” lo que se enseñaba en clases, es decir, los aprendizajes de los estudiantes secundarios del país.

Ya con leyes aprobadas, se pretendía entender que al fin existía en Chile una mayor consistencia en la propuesta curricular, propendiendo a una mayor articulación entre niveles, junto con un aumento de la especificidad de orientaciones y prescripciones curriculares (Espinoza, 2014). Pero exactamente ocurrió lo contrario, pues dicho cambio presentó un nuevo problema, la confusa implementación de los cambios curriculares, ya que debido a la excesiva discreción con la que se tomaron las decisiones, los principales implementadores del currícu-

lum no sabían qué enseñar en la educación media (más información en el anexo 1).

El problema de información curricular ha generado la implementación parcial de elementos curriculares. Los profesores, ante sus dudas, están recurriendo a variadas vías en el momento de planificar sus clases, particularmente en el área de Lenguaje y comunicación, lo que ha dado lugar a las siguientes confusiones (Prieto y Contreras, 2010):

- a) La aplicación en tercero y cuarto año medio de programas antiguos de estudio (2002), los que no poseen las actualizaciones curriculares básicas (2009), omitiéndose la consideración de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) básicos para la obtención de habilidades en las áreas de lectura, escritura y comunicación oral.
- b) La aplicación directa de planificaciones estandarizadas otorgadas por el Ministerio de Educación en su sitio web, las cuales sí poseen lineamientos curriculares básicos y metodologías efectivas, pero no presentan una contextualización a la realidad enseñada.
- c) La mención de objetivos fundamentales actualizados dentro de sus planificaciones, pero el desarrollo nulo de éstos dentro de las actividades planificadas. Este problema suele suceder en establecimientos en los cuales existe conciencia de la aplicación de cambios curriculares, pero que debido a diversos contextos la institución no ha trabajado en la creación de programas propios para tercero y cuarto medio, (PACE, 2015).

Dichas situaciones han generado la reproducción confusa de un sistema escolar que educa a estudiantes en una infinidad de contenidos, independiente de las habilidades y competencias básicas que sí se están evaluando en las pruebas estandarizadas (representantes absolutas del currículum nacional), y este hecho, por lástima, afecta a las instituciones educativas con alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) (PACE, 2015).

1.3. El trabajo de la Universidad de Santiago en contexto PACE para remediar la confusión curricular

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación (PACE) es una política que *busca restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizándoles un cupo en la educación superior* (PACE, 2014). En la actualidad, la Universidad de Santiago está llevando a cabo la implementación de este programa por medio de un trabajo directo con las comunidades educativas de las instituciones de educación secundaria más pobres del país (IVE 60% y más), acompañando de forma sistemática al 100% de los jóvenes que a ellas asisten, desde primer año de educación secundaria hasta su egreso, tanto en la nivelación académica como en el descubrimiento de su vocación. Para ello cuenta con un área académica y un área de preparación para la vida (ver más en el anexo 2). En este documento analizaremos la experiencia de un aspecto del área académica particular: Lenguaje y comunicación.

2. Metodología

2.1. Propuesta metodológica del área de Lenguaje y comunicación

El área de Lenguaje se ha desempeñado en 15 establecimientos educacionales, en terceros y cuartos medios, de los cuales 11 se encuentran en la Región Metropolitana y 4 en la Región del Libertador Bernardo O'Higgins. El trabajo ha consistido, como se mencionó con anterioridad, en la promoción de la reflexión pedagógica en torno a clases implementadas con acompañamiento docente por parte de nuestras profesionales PACE, así como en la preparación de material pedagógico de manera consensuada y colaborativa, tanto para la implementación de las clases con acompañamiento docente como para las clases que no cuentan con este acompañamiento. Estos procesos

de reflexión pedagógica se han realizado durante una semana al mes, entre lunes y jueves, en cada establecimiento educacional, dependiendo de la disponibilidad horaria de los docentes de aula.

Hasta la semana del 31 de agosto de 2015 se han efectuado 21 ciclos de visitas, lo que equivale a un promedio de entre 3 y 5 visitas semanales por establecimiento educacional, debido a que se comenzó a asistir a los liceos a partir del lunes 30 de marzo. Durante las primeras cuatro semanas, en cada colegio se aplicó un diagnóstico a terceros y cuartos medios, el cual se basó en ejercicios liberados por PISA en 2013 (ver el anexo 3). El plan de trabajo 2015 del PACE de la Universidad de Santiago establece que el profesor que realiza acompañamiento docente del área de lenguaje tiene diferentes responsabilidades (ver el anexo 4), entre las cuales se destacan la creación de material pedagógico, implementar redes de trabajo con profesores de aula e impulsar la reflexión pedagógica institucional.

Después del trabajo constante que se realizó durante este año, los docentes PACE del área de lenguaje, de forma experiencial, recalcan que el principal triunfo de la propuesta metodológica ha sido la creación de material curricular contextualizado, ya que por un lado facilita la apertura del docente de aula en el momento de crear espacios de reflexión previa y posterior, las cuales serán determinantes a la hora de descubrir malas prácticas y corregirlas profesionalmente, como la motivación de los estudiantes hacia el área académica por medio de la contextualización de los aprendizajes.

2.2. Características básicas del instrumento curricular de

Lenguaje y comunicación aplicado en PACE-Universidad de Santiago

La experiencia de la implementación piloto del programa PACE, durante el año 2014, indicó que muchos docentes de aula no contemplan planificaciones detalladas de clase, sino que muchas veces se guían por una programación semestral de contenidos asociados a

actividades principales, lo cual no siempre es respetado en la práctica. Por ello, como programa, en el área de lenguaje se decidió elaborar planificaciones de clase que promovieran expofeso algunos elementos considerados centrales: estructuración de clases en tres momentos, promoción de habilidades comunicativas en los ejes de lectura, escritura y comunicación oral, contextualización en la realidad técnico-profesional e incorporación de actividades que tuviesen como centro a los estudiantes y la construcción de sus propios aprendizajes. Además, en el proceso de planificación de clases con acompañamiento para el segundo semestre se han incorporado los aprendizajes esperados de los nuevos programas de estudio de tercero y cuarto medio. Estas planificaciones fueron elaboradas a partir de los tres ejes del sector: lectura, escritura y comunicación oral, para fortalecer el enfoque en el desarrollo de habilidades, considerando para cada eje tres niveles de dificultad y la promoción de la cobertura curricular. De esta manera se ha logrado contar con una propuesta de 9 planificaciones para tercero medio y 9 para cuarto medio, para cada semestre, las que se han ofrecido a los docentes de aula para ser implementadas previo análisis y adecuación si fuese necesario. Este ofrecimiento parte del principio de que los y las docentes de aula deben proponer las adecuaciones que estimen convenientes dadas las características de los cursos y los contenidos y aprendizajes que estén desarrollando.

Durante el proceso de implementación del programa, los profesores de aula, con el apoyo de los docentes PACE, identificaron cuál de estas planificaciones eran adecuadas y prosiguieron las siguientes opciones de acción:

- a) La aplicación progresiva en las clases de acompañamiento docente que se realizan mensualmente.
- b) La adecuación y posterior aplicación parcial de las planificaciones que se relacionan directamente con el objetivo de las diversas unidades de aprendizaje semestral.

- c) La selección del material de dicha planificación como base de creación de otras propuestas contextualizadas.
- d) La no aplicación de dicho material, pero sí la adecuación de las planificaciones propias del profesor a un formato contextualizado por PACE.

En otras oportunidades también se ha presentado la oportunidad de aplicar las planificaciones sugeridas en conjunto con otras nuevas y actualizadas, lo que ha producido un enorme trabajo de material por parte del área de Lenguaje del PACE de la Universidad de Santiago.

3. Resultados obtenidos

3.1. Acciones efectivas: la actividad y su evaluación

Uno de los resultados parciales durante la aplicación de material curricular contextualizado es la toma de conciencia acerca de los procesos evaluativos. Los profesores PACE no pueden evaluar a los estudiantes por medio de calificaciones, pero sí los pueden motivar a realizar procesos metacognitivos incorporando la evaluación en los procesos de reflexión pedagógica con los profesores de aula y promoviendo la utilización de instrumentos de evaluación (como pautas y rúbricas) que se dan a conocer a los estudiantes con anterioridad al desarrollo de las actividades. Con esto se busca fortalecer la utilización de dichos instrumentos como herramientas de aprendizaje que orienten la producción y el desarrollo de tareas por parte de los alumnos. Asimismo, se ha buscado incentivar la evaluación de habilidades superiores que vayan más allá del reconocimiento y del aprendizaje memorístico en general, para lo cual se ha intentado generar una reflexión que articule el desarrollo de aprendizajes durante la clase y que las actividades vinculadas con este desarrollo sean concordantes con las actividades de evaluación y los aprendizajes esperados de los programas de estudio.

3.2. Acciones efectivas: la mención curricular

Mediante la simple mención del eje (lectura, escritura y oralidad) que se desarrollará en la clase y su articulación con un ícono que se repetirá constantemente en las actividades que realicen, los estudiantes se preparan a recibir los aprendizajes de formas dinámicas. Actualmente, el profesor PACE con el profesor de aula planifican considerando 4 relaciones curriculares fundamentales, las cuales siempre son mencionadas al inicio de la clase:

1. Objetivos fundamentales en función de habilidades lingüístico-comunicativas: concepto relacionado con el por qué y para el qué de la actividad.
2. Habilidades en función de aprendizajes esperados: concepto vinculado con la omisión de las metodologías memorísticas en virtud de las prácticas.
3. Aprendizajes esperados en función de un CMO: indica cómo el aprendizaje esperado se puede relacionar con ciertos contenidos específicos para la aprehensión de conceptos clave.
4. CMO en relación al eje de aprendizaje: concepto asociado a la consideración básica de la importancia de las competencias teórico-prácticas del lenguaje humano.

3.3. Acciones efectivas: la contextualización

Otro elemento que ha resultado valioso al momento de evaluar la acción del programa PACE de la Universidad de Santiago es el de la contextualización de las clases de Lenguaje y comunicación a la realidad técnico profesional o polivalente de la mayoría de los establecimientos que participan del programa. Básicamente se ha buscado promover el desarrollo de las habilidades comunicativas desde las necesidades y temas propios de la formación técnico profesional cuando sea el caso, incorporando textos o géneros discursivos vinculados directamente

con las especialidades estudiadas por las alumnas y alumnos, particularmente a partir de textos no literarios.

4. Conclusiones

La Universidad de Santiago siempre ha abogado por la creación de propuestas participativas en los diversos programas que ha realizado en pos de la equidad e igualdad. Hoy, el PACE se ha aceptado como un desafío enorme por parte del equipo que participa en él, pues al fin existe una política pública de restitución de derechos que permite la creación de comunidades de aprendizaje, las que de forma colectiva lucharán contra las piedras que se encuentran en el camino de aquellos estudiantes vulnerados, alejados de las oportunidades de recibir la educación requerida para desarrollar sus talentos.

En esta ponencia se han destacado las actividades curriculares que han resultado efectivas durante la aplicación del programa PACE de la Universidad de Santiago, pero también es válido establecer los desafíos que se develaron en el camino:

- a. Probablemente el mayor y más recurrente problema que enfrenta el trabajo con los docentes de aula es el relativo a su escaso tiempo laboral para tareas no lectivas. La situación descrita ha generado procesos de reflexión pedagógica conjunta en condiciones que no son las óptimas, puesto que no siempre son sistemáticos ni abarcan todos los temas importantes o prioritarios. Aunque esta situación no es similar en todos los establecimientos, se puede constatar que es una realidad en la mayoría de ellos.
- b. Otro elemento que dificulta la acción curricular es que en varios establecimientos educacionales se evidencian problemas de convivencia entre los estudiantes o entre estudiantes y docentes, expresados en violencia verbal de carácter discriminatorio y/o arbitrario; del mismo modo, el comportamiento

de los estudiantes muchas veces es agresivo, no siendo raras las ocasiones en que se han producido agresiones físicas entre ellos al interior de la sala de clases. La falta de normas claras, de políticas disciplinarias eficientes y, principalmente, de diálogo al interior de las comunidades educativas contribuye a la existencia de estas condiciones; asimismo, la aceptación implícita de estos comportamientos y actitudes negativas, al interior de las salas de clases, implica una naturalización de este fenómeno, lo que dificulta su corrección.

El programa de la Universidad de Santiago siempre trabajará en la visibilización de las problemáticas que existen en la educación secundaria actual, así como en la implementación de propuestas de mejora de ésta para poder establecer vías equitativas e igualitarias de ingreso a la educación superior. Hoy la misión principal, en el ámbito de articulación entre la educación superior es secundaria, es que todos los estudiantes que posean talentos académicos y elijan tener una carrera universitaria, ingresen, sin que haya nada ni nadie que les corte las alas.

Bibliografía

- Chile, Ministerio de Educación (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media (Actualización 2009)*. Recuperado de: www.curriculumnacional.cl
- Chile, Ministerio de Educación (2015). *Ley General de Educación*. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf.
- Cox, C. (2008). Expansión del acceso y reformas del currículum en la educación escolar latinoamericana: Implicancias para la Cohesión Social, *Encounters on Education* 9, pp. 25-55.
- Cox, C. (2011). "Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo". *Revue International de Education de Sevres*, N°56.
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Revista Notas para la Educación*, N°18, pp. 1-10.
- Mineduc (2009). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- PACE (2015). *Fundamentos del PACE*. Documento oficial extraído de la base de datos del Ministerio de Educación. <http://www.pace.mineduc.cl/usuarios/UsuarioMin064/File/2015/Fundamento%20del%20PACE%202015.pdf>. Extraído el 12 de septiembre.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estud. Pedagóg.*, vol. 34, N°2, pp. 245-262.

Anexos

1. “Confusa” implementación curricular

Espinoza (2014) declara que la implementación no se realizó oportunamente y resultó confusa, debido a que desde diciembre de 2009 se encontraban disponibles, en la página web del ministerio (el principal ente informador), los programas de estudio requeridos para la aplicación, pero sin embargo, estos programas aprobados por el Consejo Nacional de Educación en enero de 2010 (Acuerdo CNED 020/2010) fueron retirados en marzo del mismo año al asumir el nuevo gobierno. Por otra parte, desde 2007 las editoriales ministeriales, como SM y Santillana, ya habían elaborado textos escolares considerando la implementación del ajuste curricular 2009.

En el año 2011, el Colegio de Profesores de Chile interpeló a las autoridades ministeriales respecto de las razones de la postergación, de la pertinencia de los materiales disponibles y del alcance de estos cambios, ya que era bastante obvio que las instituciones escolares no entendieran de qué se trataban las modificaciones, menos su cronograma.

Lo anterior, por lástima, se agudizó en la educación técnico profesional, la cual posee diversos documentos conviviendo sin sintonía. Por un lado, las nuevas bases curriculares para la educación técnico profesional (2013), en conjunto con el ajuste curricular de 2009 que señala los ejes educativos fundamentales del plan común. Las horas que plantean los planes de estudio de las instituciones técnico profesionales en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, en complementación con los CMO (Contenidos Mínimos Obligatorios) y los OF (Objetivos Fundamentales), son imposibles de abarcar en tan sólo 3 horas semanales por área, lo cual desmedra las habilidades básicas, tanto lingüístico-comunicativas como de pensamiento matemático, analítico y de resolución de problemas, de los egresados de estas instituciones educativas secundarias.

El programa PACE de la Universidad de Santiago tiene como objetivo general la mejora de prácticas pedagógicas y expectativas de los docentes de Lenguaje y Matemáticas de las instituciones a las que sirve (15), para así aumentar las expectativas académicas y personales en estudiantes de tercero y cuarto medio, favoreciendo el desarrollo de competencias comprendidas en los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios (ejes fundamentales del currículum nacional).

Para lograr su cometido, el equipo de expertos se divide en diversas ramas, siendo la primera el área académica, la cual trabaja en el desarrollo de procesos de reflexión pedagógica con profesoras/es de Matemática y Lenguaje y comunicación en torno a sus prácticas docentes, en particular respecto a la planificación e implementación curricular; además, en la promoción de la cobertura curricular en la implementación de clases, así como en la elaboración, en conjunto con los profesores de aula, de planificaciones y materiales pedagógicos y clases contextualizadas según las especialidades de cada curso en establecimientos técnico-profesionales, polivalentes o científico-humanistas.

La segunda de las áreas es la de preparación para la vida universitaria, la cual tiene como fin ampliar las expectativas de los estudiantes en la construcción de un proyecto de vida personal orientado a la educación superior, mediante la construcción de un programa y de procesos de acompañamiento docente.

Finalmente, la tercera de las áreas es la de vinculación con las comunidades educativas, la cual tiene por objetivo establecer una relación de cooperación con las comunidades educativas de los establecimientos PACE, incluyendo a docentes, estudiantes y familias.

Los siguientes apartados desarrollarán específicamente el área que incumbe al objetivo formal de esta ponencia, el cual tiene que ver con cómo el área académica trabaja para enfrentar problemáticas curriculares actuales.

2. El PACE de la Universidad de Santiago y su trabajo en el área de Lenguaje y comunicación

Durante el proceso de desarrollo del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior surgió la necesidad de acción ante las principales carencias y deficiencias con las que llegan los estudiantes vulnerados socioeconómicamente a la universidad. La primera, que contempla las habilidades lingüístico-comunicativas, y la segunda que contempla el pensamiento matemático (siempre considerando la futura incursión en otras habilidades no menos importantes).

Cuando la Universidad de Santiago pensó en el objetivo de “ayudar de forma continua a las comunidades educativas a las que servía”, es decir a colegios en contexto de vulneración socioeconómica, con un perfil de estudiante técnico profesional alejado de los lineamientos curriculares que la educación terciaria requiere, de inmediato pensó que la acción debía ser directa y en terreno. Se debía trabajar brindando apoyo a quienes son los principales implementadores curriculares en las escuelas: profesores y directivos. Así nace una modalidad de acompañamiento docente participativo que debe modelar prácticas pedagógicas, considerando siempre las condiciones de vulnerabilidad y las especificidades de cada comunidad educativa.

El acompañamiento pedagógico es la base para construir recursos pedagógicos que respondan a la realidad de cada establecimiento y especialidad. La propuesta se elaboró procurando que el PACE facilitara el trabajo de los docentes, quienes en su gran mayoría están saturados con horas lectivas, entregándoles herramientas curriculares y enseñándoles su aplicación, para que puedan sustentar su trabajo más aliviados.

3. Resultados del diagnóstico aplicado en el área de Lenguaje y comunicación

La prueba diagnóstico realizada a estudiantes de liceos PACE administrados por la Universidad de Santiago otorgó una mirada más cercana a las necesidades curriculares básicas de los estudiantes en el eje de comprensión lectora. Dicho instrumento se compuso de preguntas liberadas por el informe PISA en el año 2013. El primer ítem desarrollaba la lectura de dos cartas de opinión, en las cuales se contrastaba una tesis vista desde dos puntos de vista opuestos. Cerca del 60% de los evaluados contestó correctamente el ítem, el cual se subdividía en 3 preguntas relacionadas con extracción de información explícita, análisis y síntesis. El segundo ítem se componía de una pregunta sobre textos discontinuos que consideraba el análisis de un gráfico. Aquí sólo el 10% de los evaluados contestó bien a las tres preguntas de extracción de información explícita, lo que propuso un análisis *in extenso* que hoy se está desarrollando en el área académica. El tercer ítem desarrollaba la comprensión de un texto informativo y la creación de un texto de opinión a partir de éste. Acá el 80% de los encuestados contestó de forma asertiva esta pregunta.

4. Metodología de trabajo del área de Lenguaje y comunicación, PACE-Universidad de Santiago

El área académica de Lenguaje posee actualmente 4 profesionales de dedicación exclusiva a cada uno de los 15 liceos que hoy conforman el PACE de la Universidad de Santiago. Metodológicamente, el trabajo semanal en terreno es de 35 horas semanales en aula, teniendo una media de 50% de docencia participativa y un 50% de dedicación a construcción de material curricular, reuniones de reflexión pedagógica y reuniones de coordinación con la Unidad Técnico Pedagógica de cada institución secundaria.

A continuación se entregará un detalle de la metodología y productos que han resultado del trabajo que se ha realizado desde marzo de 2015 a la fecha:

- a. Elaborar material pedagógico para la implementación de sesiones de acompañamiento participativo.

El material pedagógico es la herramienta de acercamiento curricular fundamental para la comprensión de nuevas prácticas en los docentes de las diversas instituciones. Por otro lado, las sesiones de acompañamiento participativo corresponden a clases metodológicamente adaptadas para los estudiantes de cada institución secundaria, que realizan en conjunto tanto el profesor PACE como el profesor institucional, utilizando la metodología del modelaje (con reflexión pedagógica previa y posterior), la metodología de división de partes (procurando que cada profesor realice un momento de la clase determinado, con reflexión pedagógica posterior) o la metodología de observación, en la cual el profesor institucional realiza una clase que ya hizo con acompañamiento participativo, aplicando la reflexión pedagógica posterior.

- b. Elaborar material pedagógico como propuesta para la posterior implementación de las sesiones de acompañamiento docente participativo.

Dicho material funciona en coherencia curricular con la planificación mensual o anual que posee el profesor, facilitando la progresión de actividades que promuevan el aprendizaje por habilidades y su posterior evaluación.

- c. Analizar las clases implementadas para desprender aprendizajes y experiencias en conjunto con los profesores de aula.

Generalmente este análisis se realiza al finalizar el acompañamiento semanal del profesor PACE, durante una jornada de al menos 30 minutos con el o los profesores con los cuales realizó acompañamiento docente participativo. Esta actividad se formaliza mediante el llenado

de una "Ficha de reflexión pedagógica", la cual ayuda a los docentes en su conversación por y para el cumplimiento de las indicaciones curriculares.

d. Analizar e intercambiar experiencias con otros profesores PACE.

Es una jornada de especial relevancia para los docentes PACE, en la cual los días viernes durante toda su jornada laboral realizan un análisis de las actividades que hicieron durante la semana de trabajo en terreno. En dichas reuniones se reflexiona sobre los problemas y aciertos curriculares que se obtuvieron en la semana, ofreciendo análisis permanentes a la labor que cumplen al ser facilitadores curriculares.

Datos de la publicación

- Acompañamiento docente participativo: la reflexión pedagógica realizada en el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior
Katherine Gajardo Espinoza y Camila Muñoz Quezada
Presentado en V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Chile, 2015.

ACOMPañAMIENTO DOCENTE PARTICIPATIVO: LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA REALIZADA EN EL PROGRAMA DE ACOMPañAMIENTO Y ACCESO EFECTIVO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Línea temática: Articulación de la educación superior con
las enseñanzas medias.

GAJARDO ESPINOZA, Katherine
MUÑOZ QUEZADA, Camila

Universidad de Santiago de Chile
e-mail: Katherine.gajardo@usach.cl

Resumen

Durante los últimos meses en Chile la educación ha sido un tema transversal, así como la inclusión y el acceso efectivo de estudiantes vulnerados a la educación superior. En este contexto no es extraño que se recurra a los docentes, participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, para garantizar calidad y equidad. Por lástima, en la actualidad, debido a la reformulación del currículum, la implementación de las nuevas bases curriculares y la creación de nuevos planes y programas, se ha formado una nube de incertidumbre pues los docentes ya no saben qué enseñar. Por otra parte, el Estado, en busca de la generación de oportunidades, ha decidido implementar diversos proyectos, de entre los cuales PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior) ha sido el más ambicioso. El PACE es la forma con la cual se les está asegurando el ingreso y permanencia en la educación superior a jóvenes de 4° medio de

colegios con alto Índice de Vulnerabilidad Escolar y alto ranking de notas. El problema en este aspecto radica en la idea primera: cómo estudiantes de contextos vulnerables, que poseen menos oportunidades de aprender elementos básicos del currículum, ingresarán a una universidad que no se adecuará a ellos. Por otro lado y como si fuera poco: cómo estos mismos estudiantes van a obtener elementos mínimos del currículum si actualmente éste está en pleno proceso de transformación, hecho que no se le ha comunicado a los profesores de aula. Este informe pretende exponer cómo la Universidad de Santiago ha abordado estas problemáticas durante la implementación del programa PACE en 15 colegios de la región Metropolitana y de la sexta región, considerando una metodología de acción directa llamada “Acompañamiento docente participativo”.

Palabras clave: docencia participativa, reflexión pedagógica, preparación académica, vulnerabilidad y currículum nacional.

1. Problemática y contextualización

Esta ponencia se circunscribe en un contexto particular: la relación existente entre la Universidad de Santiago de Chile y las acciones afirmativas para la inclusión de estudiantes vulnerados en el aspecto socioeconómico, *en consecuencia excluidos del mundo cultural-académico* (Volante, Cumsille, Denardín y Müller, 2008).

1.1. Para la educación terciaria

Han pasado ya más de 50 años desde que en Chile la selección de candidatos para la educación superior se basa, mayoritariamente, en una prueba de selección estandarizada, la cual posee una estrecha relación con los elementos curriculares que establece la ley chilena. La renovación constante de los gobiernos y el deseo de progreso en la sociedad cambia con el paso del tiempo, por ello, dicha prueba ha estado sujeta a metamorfosis diversas. Por eso no es raro que desde el cambio de la Prueba de Aptitud Académica (1963-2002) a la Prueba de Selección Universitaria (2003-actualidad) se haya sucedido una serie de propuestas que se acomodan al perfil de egreso de la educación media, es decir el ciudadano que el país requiere para su surgimiento.

El problema que se presenta en dicha sucesión es la aplicación misma de los cambios en el aula (ver anexo 1), ya que cuesta mucho homogeneizar las prácticas docentes en las distintas instituciones secundarias en pos del cumplimiento de las leyes curriculares, cuando sabemos que el proceso está en constante cambio y que se necesitan años para que los profesionales de la educación podamos aprehender cada uno de los elementos del quehacer docente, comprendiendo que en cada gobierno se establece una ley distinta orientada reformular el currículum nacional (ver anexo 2). En este mismo ámbito, también, durante el proceso nos hemos dado cuenta de que, por lástima, las instituciones más pobres del país en cuanto a IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar) son las que menos acceso tienen a los cambios curriculares

(PACE, 2015). Dicho de otro modo, los integrantes de las comunidades educativas más vulneradas en el ámbito socioeconómico peor responden a las pruebas estandarizadas.

La Universidad de Santiago es una de las instituciones de educación terciaria pioneras en Chile en cuanto a la consideración de otros aspectos, alejados de la concepción que proponen las pruebas estandarizadas en la selección de sus candidatos. En este contexto nacen los propedéuticos UNESCO, una serie de proyectos que propician el ingreso de estudiantes con alto rendimiento académico de colegios con alto IVE a una carrera universitaria (Bachillerato) en una institución acreditada. En la Universidad de Santiago, este proyecto se asomó tímidamente en 2007. Y teniendo un grupo de no más de 50 estudiantes a prueba, demostró que sí se podía proyectar este método a otras instituciones y aumentar la cantidad de beneficiarios: hoy, al año 2015, ya se ha transformado en una política pública (PACE, 2015), hecho que profundizaremos en otro apartado.

2. Objetivo: acciones afirmativas para el acceso inclusivo y equitativo a la educación superior

Como ya indicamos en apartados anteriores, la Universidad de Santiago, mediante un esfuerzo permanente que se ha reflejado en su plan estratégico desde el año 2011 a la actualidad, ha asumido un rol histórico *de captar a los mejores estudiantes con independencia de su proveniencia socioeconómica*, siendo una de las principales instituciones educativas que promueven la movilidad social por medio de la educación. Para lograr los cambios propuestos, se ha generado un espacio abierto a la creación de acciones afirmativas para el acceso inclusivo, eliminando en parte ciertas barreras que impiden el ingreso efectivo de estudiantes que no han tenido la oportunidad, debido a diversos factores, de rendir una buena Prueba de Selección Universitaria (PSU), la cual está relacionada directamente con las competencias y habilidades que se adquieren durante la educación secundaria. En esta

misma línea, recordemos que una acción afirmativa es un *conjunto coherente de medidas de carácter temporal dirigidas a corregir la situación de los miembros del grupo al que están destinadas en un aspecto o varios de su vida social para alcanzar la igualdad efectiva* (ONU, 1990). Particularmente en educación superior, la acción afirmativa se materializa en instrumentos y métodos de acceso de estudiantes con mérito académico, el cual se ve reflejado en sus resultados académicos durante toda la educación secundaria.

2.1. El programa PACE

Si bien el acceso inclusivo ha dado pasos gigantes y ha logrado la aceptación de múltiples comunidades de expertos, la permanencia y la responsabilidad que supone crear espacios de aprendizaje básicos para estudiantes con carencias curriculares ha puesto sobre la mesa un nuevo desafío: ¿Podemos evitar las carencias antes del ingreso? ¿Podemos homogeneizar los aprendizajes básicos que requiere la educación terciaria en la educación secundaria? ¿Se pueden ampliar las vías de acceso y permanencia a todo el país? En este contexto entra en la discusión el programa PACE Mineduc (ver anexo 3).

2.2. Fundamentos del programa PACE

Las deficiencias en cobertura curricular se presenta como uno de los fundamentos de la creación de PACE. El documento oficial publicado en 2015 por el Ministerio de Educación de Chile indica claramente que *Los estudiantes, incluso aquellos que más aprovechan las oportunidades de aprendizaje demostrando buen rendimiento, no pueden responder correctamente la totalidad de las preguntas de la prueba de admisión porque alrededor del 40-50% de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) de la enseñanza media chilena no son cubiertos en los establecimientos educativos*. Bajo esta misma información aclara que *En promedio, el currículum de Lenguaje trabajado en el año 2011 alcanza una cobertura declarada por docentes encuestados de 81% de los CMO*. Más

impactante es la realidad en la educación matemática, ya que alcanza una *cobertura declarada por los docentes encuestados de 73% de los CMO* (más información en anexo 4).

3. Metodología

3.1. El programa PACE implementado por la Universidad de Santiago

La Universidad de Santiago trabaja desde el año 2014, en el contexto del programa PACE, con 15 instituciones de educación secundaria (ver anexo 5). El método de selección de participantes en 2014 incluyó los siguientes requisitos: *contar con un 60% de IVE o más, estar beneficiados con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), poseer experiencia en el trabajo con programas en propedéuticos y no tener fines de lucro. En 2015 se ha considerado que los nuevos establecimientos deben tener la mayor concentración comunal de estudiantes de primera y segunda prioridad (P1-P2 del IVE) con respecto al total de estudiantes* (PACE, 2015). El objetivo general del proyecto es *Mejorar las prácticas pedagógicas y expectativas de los docentes de lenguaje y matemáticas, y aumentar las expectativas académicas y personales en estudiantes de tercero y cuarto medio*. Somos enfáticos en señalar que el programa PACE no busca ser un programa más dentro de las instituciones a las cuales sirve, sino que busca ser un apoyo que sugiera mejoras que puedan sustentarse en el tiempo, para que así los cambios implementados no desaparezcan con el paso de los años.

3.2. Metodología: la reflexión pedagógica y la contextualización de los aprendizajes

La metodología de acción del programa PACE de la Universidad de Santiago se sustenta en un principio colaborativo, esto es que profesionales de la Universidad de Santiago, mediante un trabajo directo

con los integrantes de la comunidad educativa, promuevan el mejoramiento de las prácticas docentes en los establecimientos, visitando y apoyando *in situ* a la realidad educativa en la que sirven.

Para cumplir con los objetivos de “nivelación académica” se decidió actuar *desde los ejes de Lenguaje y Matemáticas, porque en ellos se encuentran las principales competencias que se busca fortalecer y además porque son las principales necesidades y deficiencias con que llegan los estudiantes en el ingreso a la universidad* (Plan de trabajo PACE-USACH, 2015). Uno de los primeros problemas que enfrentó el programa fue la excesiva carga horaria en actividades lectivas de los profesores de las instituciones educativas y la carencia de instancias de reflexión pedagógica básicas para el mejoramiento de prácticas. Se suponía que los docentes PACE de la Universidad de Santiago necesitaban de un espacio de conversación y acuerdo en el trabajo colaborativo para evitar la imposición de un programa, pero esto no se estaba efectuando, por lo que se llegó a la conclusión de que la posibilidad de implementar actividades estaba condicionada en gran medida a contar con la buena disposición de los profesores y autoridades institucionales.

Nuestro objetivo, como docentes PACE, es tender un puente hacia el conocimiento del currículum. De cierta forma, *el área académica de PACE ha sustentado su trabajo en el acercamiento de los elementos curriculares a los docentes que desconocen los innumerables cambios curriculares que se dan durante el proceso de reforma educativa*. Por ello, la sugerencia de material curricular ha sido uno de los éxitos para lograr la anhelada disposición de la comunidad educativa y de los docentes de aula.

3.2.1. La reflexión pedagógica

Según Elliot (1991), en el campo de la educación, reflexionar tiene la connotación de deliberar, tomar decisiones y llegar a acuerdos sobre cursos alternativos de acción. Este argumento permite abordar la reflexión como proceso y contenido del quehacer profesional

(Contreras, 2003). Por lástima, actualmente, según datos de CIPPER (Centro de Investigación Periodística) publicados en 2013, los docentes están al filo de la ley, teniendo un 75% de horas en aula, lo que les deja un tiempo muy reducido para todas las actividades no lectivas que requieren para desarrollar bien su trabajo. Obviamente, entre la corrección de pruebas, reuniones de apoderados y resolución de conflictos, los docentes ya no están reflexionando acerca de sus acciones y menos poseen tiempo para leer y adaptar sus clases a las propuestas curriculares que cambian constantemente. Sin duda, este hecho se consideró en el proceso de creación del programa PACE de la Universidad de Santiago, de hecho, dentro de los objetivos específicos del área académica (2015) se sostiene que *para promover instancias de reflexión pedagógica en relación a las prácticas docentes es importante propender a que los profesores que participen de este programa cuenten con un tiempo adecuado para discutir las propuestas de clase presentadas por las o los profesores PACE*, es decir, se ha expresado directamente a las comunidades que debe existir la instancia de conversación y acuerdo entre docentes pares de la Universidad de Santiago y docentes de aula de las instituciones educativas, en pos del cumplimiento de los objetivos propuestos.

La reflexión que se ha dado desde abril a septiembre de 2015 está siempre relacionada con el trabajo efectuado por el docente PACE, el cual apoya curricularmente al docente de aula en tres instancias mensuales determinantes: reflexión previa, reflexión durante el proceso y reflexión posterior (ver anexo 6).

3.2.2. La reflexión pedagógica y la contextualización

Otro elemento no menos importante es la motivación de los estudiantes de 3° y 4° año medio hacia el logro de los aprendizajes establecidos en el currículum, tanto en las áreas de lenguaje como en matemáticas. En este aspecto entra en juego la dimensión técnico profesional. Como habíamos indicado anteriormente, los liceos beneficiados por PACE son en su gran mayoría centros educativos

comerciales o polivalentes (municipales). En particular, sólo uno de los 15 centros de educación a los cuales sirve la Universidad de Santiago es científico humanista, lo que supone un perfil de estudiante que entra a la educación secundaria con miras hacia el mundo del trabajo. En estos contextos los estudiantes no están relacionados con la educación terciaria, ya que como informamos anteriormente, el plan común de lenguaje y matemáticas no posee más de 3 horas semanales diarias, lo cual no es suficiente para su preparación para la vida académica.

La metodología que propone el profesor PACE de la Universidad de Santiago, en reflexión con el profesor de aula de la institución secundaria, es la contextualización de los instrumentos curriculares aplicados, los cuales dimensionan los objetivos fundamentales, contenidos mínimos obligatorios, aprendizajes esperados, objetivos de aprendizaje, entre otros, en relación directa con la especialidad en la cual se circunscribe la institución educativa. Es así como gran parte de las planificaciones PACE y su respectivo material pedagógico (los que son trabajados en conjunto con los profesores de aula) tienen temas relacionados con los aprendizajes que supone la realidad técnico profesional. Así, en el área de lenguaje no es raro tener clases completas dirigidas al eje de la oralidad en el contexto de la entrevista de trabajo; planificaciones que contemplen la comprensión lectora de manuales, instructivos, tutoriales; guías que incluyan la planificación de escritura de textos discontinuos del área mecánica, eléctrica, enfermería o alimentación colectiva. Después de todo, el PACE de la Universidad de Santiago trabaja con el 100% de los estudiantes en una sala de clases (poniendo énfasis en el 15% de mejor ranking de notas) y no discrimina la futura decisión de los jóvenes que quieran poseer un título técnico profesional de nivel medio y posteriormente entrar al mundo del trabajo.

4. Resultados

Sería absolutamente desacertado indicar que la metodología que estamos llevando a cabo ha tenido resultados demostrables. Como señalamos en un principio, nuestro trabajo y sus frutos se verán en el futuro. Recordemos que el programa PACE dimensiona una proyección de años, desde el inicio de la educación secundaria a la titulación efectiva en la educación terciaria, mas es bueno remarcar que los docentes PACE de la Universidad de Santiago somos conscientes de la necesidad de observar y actuar ante las diversas carencias que se ven en las instituciones educativas en las cuales trabajamos. Parcialmente, la reflexión pedagógica entre docentes pares y docentes de aula ha logrado una serie de acuerdos vitales para la concientización de las comunidades, entre los cuales destacan:

1. La “visibilización” de la necesidad de establecer tiempos de reflexión pedagógica en virtud de las mejoras curriculares y la contextualización educativa, para la motivación de la adquisición de aprendizajes en los jóvenes. Dicho logro se ve reflejado en el acuerdo explícito, en 13 de las 15 instituciones educativas a las cuales sirve la Universidad de Santiago, de establecer un mínimo de 45 minutos de conversación semanal del profesor PACE con el docente de aula. Un análisis primario establece que, en promedio, el docente PACE se reúne 2 horas mensuales con el profesor de aula, única y exclusivamente para la reflexión pedagógica previa y posterior (ello sin contar las horas de creación conjunta de material, horas lectivas o reuniones programadas con altos cargos institucionales).
2. Importantes acuerdos de la Universidad de Santiago con la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), de los cuales han nacido dos relevantes jornadas de capacitación para docentes PACE en las actualizaciones del currículum nacional (28 de agosto y 4 de septiembre de 2015). Dichos aprendizajes son traspasados de forma directa a los profesores de las diferentes instituciones

educativas secundarias, lo que genera una cadena de aprendizajes: cada profesor PACE trabaja mínimo con 4 docentes por área (matemáticas y lenguaje), el equipo académico Pace posee 8 profesores que están encargados de una media de 4 liceos por cada uno y sintéticamente existirán en cada institución mínimo 2 docentes de aula que estarán capacitados en los nuevos lineamientos curriculares. Por otro lado, el acuerdo con la UCE nos ha inspirado en la creación de nuevos beneficios para los docentes de las instituciones secundarias PACE de la Universidad de Santiago, entre los cuales se contempla una jornada de capacitación en nuevos planes y programas 2016, tanto en matemáticas como en lenguaje y comunicación.

3. La expresa consideración de la contextualización de los instrumentos curriculares, lo cual se ve reflejado en el resultado del trabajo entre docentes PACE y profesores secundarios: en el área de lenguaje cerca de un 70% del material creado (entre guías, planificaciones, pautas y rúbricas de evaluación) corresponde a temáticas pertinentes a la realidad técnico profesional y el 30% restante considera un ámbito contextual llamativo para los jóvenes de las instituciones secundarias (por ejemplo PACE GOL, que consideró actividades curriculares durante las 4 semanas que duró la Copa América). En matemática, el trabajo directo en clases se ha fundamentado en el uso de TIC's, utilizando procesadores geométricos en las unidades de geometría y planilla de cálculo en las de datos y azar, así como también múltiples guías de aplicación matemática, contextualizadas en las áreas de electricidad, administración y telecomunicaciones.
4. La creación de material pedagógico ante la necesidad de trabajar aspectos que resultaron deficientes en la prueba diagnóstico que se realizó en abril de 2015. De hecho, en el área de lenguaje existen alrededor de 7 guías de trabajo en comprensión de textos discontinuos, una de las principales carencias que presentaron tanto estudiantes de tercero como de cuarto año medio. Dicho

material fue entregado a los docentes de aula como sugerencia de acción y actualmente está en proceso de aplicación. En matemática, la propuesta se desarrolló directamente con los profesores de aula, lo que quiere decir que cada uno de los productos que se crean en contexto PACE tiene que ver con las habilidades deficientes del área matemática de los estudiantes beneficiados, totalizándose actualmente en más de 14 guías y planificaciones de acción remedial.

5. Conclusión y contribución

Sin duda es valioso el trabajo que se está haciendo para la restitución del derecho a la educación superior de estudiantes vulnerados socioeconómicamente. Como actores principales, en la Universidad de Santiago poseemos un compromiso constante con nuestra labor, pero es honesto reconocer que aún no es suficiente y que a pesar de todos los esfuerzos que hagamos, si no logramos establecer un paradigma común, no podremos alcanzar nuestra meta. Actualmente los docentes de PACE de la Universidad de Santiago estamos totalmente comprometidos con la creación de espacios de reflexión pedagógica que funcionen como método de información curricular para mejorar las prácticas docentes. En este contexto es esencial considerar que nosotros no somos expertos o maestros de maestros, sino que somos profesionales con la profunda convicción de que si trabajamos cooperativamente con las comunidades educativas, aprenderemos y aplicaremos juntos cambios que sabrán sustentarse en el tiempo.

Como nuestra labor está basada en el currículum mismo, ha sido bienvenida por los docentes de aula con los cuales trabajamos y durante los últimos meses hemos observado a profesionales de la educación más motivados con su vocación, deseando realizar cambios, lo que en el futuro demostraremos con cifras directas, pues tenemos un objetivo claro y directo: ningún estudiante que posea mérito académico perderá la oportunidad de elegir un futuro en la educación terciaria.

Bibliografía

- Chile, Ministerio de Educación (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media (Actualización 2009). Recuperado de: www.curriculumnacional.cl
- Chile, Ministerio de Educación (2015). Ley General de Educación. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf.
- Contreras, J. (2003). La naturaleza social de la educación y el papel del maestro, según Vygotski. Recuperado de: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/naturaleza_social.pdf
- Cox, C. (2008). Expansión del acceso y reformas del currículum en la educación escolar latinoamericana: Implicancias para la Cohesión Social, *Encounters on Education*, 9, pp. 25-55.
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Revista Notas para la Educación*, N°18, pp. 1-10.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Open University Press. Milton Keynes, Madrid.
- Gysling, J. (2007). Currículum Nacional: Desafíos pendientes. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N° 1, pp. 335-350.
- PACE (2015). Fundamentos del PACE. Documento oficial extraído de la base de datos del Ministerio de Educación. <http://www.pace.mineduc.cl/usuarios/UsuarioMin064/File/2015/Fundamento%20del%20PACE%202015.pdf>. Extraído el 12 de septiembre.
- Picazo, I. (2007). La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario. *Revista Pensamiento Educativo*, 40, 1, 313-334.
- Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (2015). Plan de trabajo del programa PACE en la Universidad de Santiago (documento original).
- Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F. (2013). Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa. Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior.

- Sotomayor, C. y Dupriez, V. (2007). Desarrollar competencias docentes en la escuela. Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. *Revista Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, N°61.
- ONU (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.
- Villalobos, C. y Valenzuela, J. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico* [online]. Vol. 27, N°2, pp. 145-172.
- Volante, P., Cumsille, P., Denardín, F. y Muller, M. (2008). "Análisis del cambio en los niveles de logros de escuelas de alta vulnerabilidad social", *Estudios Pedagógicos*, XXXIV, N°2.

Anexos

1. Análisis del cambio curricular desde 1990: antecedentes

Las reformas educativas han estado siempre relacionadas a las políticas gubernamentales, por ello es bueno recordar que la reforma curricular que actualmente nos incumbe se generó a principios de los años 90, en el retorno a la democracia (Cox, 2008; Gysling, 2007; Picazo, 2013). Siempre explicitan que este cambio *fue forzado y rápido*, ya que no estaba en el plan del gobierno de la transición a la democracia, por lo que se tuvo que recurrir a grandes esfuerzos políticos para consensuarlo. En este proceso nace la Unidad de Currículo y Evaluación (1998), en la cual hasta la actualidad siempre se ha trabajado en la creación y publicación de todo documento que involucre a la orgánica y objetivos de la educación chilena.

La reforma educativa de los 90 propuso diversos planes (jornada escolar completa y mejoramiento docente, por ejemplo) y la no menor creación de las bases curriculares y posteriores ajustes de las mismas (1999, 2003, 2009, 2012 y 2013), cambios que obedecieron al propósito de otorgar mayor consistencia a la propuesta curricular nacional, propendiendo a una mayor articulación entre niveles (Espinoza, 2014). Junto con ello, también se evidenció una tendencia a aumentar el nivel de especificidad de las orientaciones y prescripciones curriculares, provocando una especialización de cada una de las ramas o asignaturas básicas.

2. La superposición de procesos de cambios curriculares

Gysling (2007), destacada antropóloga y participante activa de las reformas curriculares, ya en 2007 indicaba que si se observa lo rea-

lizado se puede decir que, desde los noventa, existe una institucionalidad encargada del currículum nacional que ha estado operando bajo el concepto de desarrollo curricular, lo que es muy positivo, pero, no obstante, esta institucionalidad es precaria e inestable, ya que no tiene un estatuto de funcionamiento oficial, y en la discusión sobre reordenamiento de la alta dirección del sistema se le ha considerado más como función que como institución, lo que impide algo básico: el acceso a la información oportuna, homogénea y certera de las instituciones educativas en las circulares que indican los pasos a seguir ante cualquier cambio curricular.

Desde esta base y situándonos ya en la actual reforma educativa, es básico anunciar que al leer los documentos que conforman el currículum nacional chileno (bases curriculares en 2001 y ajustes curriculares en 1999, 2000, 2002 y 2009, principalmente) se evidencia cierta discontinuidad, la cual según Olga Espinoza (2014) es causada por su generación en momentos distintos, por diversos equipos y bajo distintas administraciones.

El problema anteriormente mencionado no es fácil de abordar ya que entre el año 2010 y 2015 (con extensión a 2016) se ha producido una superposición curricular de dos procesos de origen y naturaleza distintos: el ajuste curricular 2009 y la reforma curricular 2012, lo cual se agudiza por la “discreción” con la cual se implementó el ajuste curricular 2009, quedando “invisibilizado” hacia los docentes de aulas, principales implementadores curriculares.

En 2011, el Colegio de Profesores de Chile interpeló a las autoridades ministeriales respecto de *las razones de la postergación, de la pertinencia de los materiales disponibles y del alcance de estos cambios*, ya que era bastante obvio que las instituciones escolares no entendieran de qué se trataban las modificaciones, menos su cronograma.

Y sin más reparos, el problema se agudiza si se entra a analizar la educación técnico profesional, la cual posee diversos documentos conviviendo sin sintonía. Por un lado tenemos las nuevas bases curriculares para la educación técnico profesional, las que fueron decretadas en

2013, en conjunto con el ajuste curricular de 2009 que señala los ejes fundamentales educativos del plan común. El tiempo que proponen los planes de estudio de las instituciones técnico profesionales en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, en complementación con los CMO (Contenidos Mínimos Obligatorios) y los OF (Objetivos Fundamentales), son imposibles de abarcar en tan sólo 3 horas semanales por área, lo cual desmedra las habilidades básicas, tanto lingüístico-comunicativas como de pensamiento matemático, analítico y de resolución de problemas, de los egresados de estas instituciones educativas secundarias.

3. El programa PACE, sus fundamentos y el cambio de paradigma del mérito académico

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior es una política ministerial que nace bajo el alero del trabajo que realizaron durante años los diferentes propedéuticos UNESCO en el país. *Esta política busca restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizándoles un cupo en la educación superior (Mineduc, 2014) por medio del trabajo directo de instituciones de educación terciaria con las comunidades educativas de las instituciones de educación secundaria más pobres del país (IVE 60% y más), acompañando de forma directa al 100% de los jóvenes que a ellas asisten, desde primer año de educación secundaria hasta su egreso, tanto en la nivelación académica como en el descubrimiento de su vocación, y posteriormente con el apoyo constante al 15% de los estudiantes seleccionados (con alto rendimiento académico) al cursar una carrera universitaria durante los primeros 3 años (para más información ver anexo 3).*

Ante la desoladora realidad que demuestran los números de ingreso a la educación superior, el PACE y los programas que le dieron origen primario han impuesto un cambio de paradigma, sustentado en el artículo N° 26 de la declaración universal de los derechos humanos:

El acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. Con ello, las nuevas vías de acceso a las diferentes instituciones educativas han desarrollado un concepto de “mérito académico” distinto al impuesto por el artículo N° 3 del DFL N° 4 de 1981, el que se ha desarrollado y sustentado por la consigna de que *los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias y culturas, por lo que en todos los establecimientos educacionales hay estudiantes con mérito académico y normalmente ellos alcanzan las notas superiores del ranking* (Kri, 2014). Esto ha sido estudiado a fondo por los expertos de la comisión del ranking de notas durante los últimos años.

El nuevo paradigma presenta nuevos desafíos, los cuales han salido a flote gracias a la implementación del programa PACE en su fase piloto (2014). El primero tiene que ver con el enorme desafío de trabajar en la “nivelación académica” directa en colegios de alto IVE de todo el país; el segundo tiene que ver con la metodología de trabajo, pues como todo piloto es necesario experimentar para luego desarrollar metodologías efectivas y que durante el camino se pueden encontrar algunos topes; tercero, acotar cuál es el objetivo principal y sustentarlo en el tiempo; por último, y recalcando que existen muchos más desafíos, la toma de conciencia de la importancia que tiene desarrollar planes que impacten las realidades culturales de los beneficiarios, en pos de su futuro académico.

4. Discusión: relación de la selección con el currículum nacional

Si nos situamos en el método de selección para la educación superior respecto al abordaje del currículum nacional, es bueno informar que la PSU mide los ejes temáticos, que corresponden a los contenidos mínimos obligatorios del marco curricular, pertenecientes al plan de formación general de primero a cuarto año de la enseñanza media. *Es evidente, por tanto, que (casi) ninguno de los postulantes seleccionados por*

las universidades, así como tampoco los no seleccionados, tuvieron la oportunidad de aprender en sus establecimientos todos los contenidos mínimos obligatorios de la enseñanza media chilena.

Por otra parte, importantes estudios señalan que *la cobertura es mayor en los establecimientos particulares pagados que en los subvencionados; y, mayor en la educación científico humanista que en la técnico profesional* (Mineduc, 2015), lo que genera una dura realidad: en Chile, actualmente están ingresando a las universidades acreditadas los estudiantes de educación particular o subvencionada científico-humanista (con menor IVE). En síntesis, existen menos posibilidades de que un estudiante de una institución secundaria técnico profesional municipal pueda desarrollar una carrera universitaria.

5. Instituciones PACE-Universidad de Santiago

En la Región Metropolitana participan el Liceo Santiago Bueras y Avaria (Maipú), Centro Técnico Profesional (Maipú), Liceo Reino de Dinamarca (Maipú), Escuela El Llano (Maipú), Liceo José Ignacio Zenteno (Maipú), Centro Educacional de Pudahuel (Pudahuel), Complejo Educacional Pedro Prado (Lo Prado), INFESUCO Elio-doro Domínguez (Santiago), Liceo Guillermo Feliú Cruz (Estación Central), Liceo Amador Neghme (Estación Central). Y en la Región del Libertador Bernardo O'Higgins se encuentran el Liceo Alberto Hurtado (San Francisco de Mostazal), Liceo Elvira Sánchez (San Francisco de Mostazal), Liceo Industrial Presidente Pedro Aguirre Cerda (Rancagua) y Liceo Misael Lobos (Graneros).

6. Proceso de reflexión PACE-Universidad de Santiago

- a) Una reflexión previa que consiste en establecer las necesidades académicas previas de los estudiantes de 3° y 4° año y metodológicas del docente. De dicha reflexión nace una propuesta (vale decir que el profesor PACE posee una batería de actividades con-

textualizadas para el docente si es que este proceso no da frutos) que se debe aplicar de tres distintas formas (sugeridas): en una clase con acompañamiento docente, en la cual ambos docentes realizan la clase de manera participativa para el cumplimiento efectivo de algún rasgo curricular; en una clase de modelaje, en donde un profesor toma la responsabilidad de la clase que ambos crearon y el otro otorga una reflexión basada en fortalezas y debilidades; o en la creación de material adaptado para la clase del profesor de aula (guías, planificaciones, presentaciones, etc.).

- b) Una reflexión durante el proceso, la cual consta de todas las modificaciones que se hacen en la misma aplicación de la metodología y el material. Ésta contempla tanto las decisiones pedagógicas que se toman durante la clase, como la extensión del tiempo de una actividad o la modificación del objetivo de la clase.
- c) Una reflexión posterior que establece la crítica a la actividad que se realizó, la aplicación de cambios a las diferentes realidades (por ejemplo entre cursos con distinto perfil) y la progresión a diversos ejes curriculares que se darán en las futuras clases que el profesor de aula realizará solo.

Datos de la publicación

- Un sistema de evaluación de programas para las iniciativas de acceso y permanencia de la Universidad de Santiago
Rodolfo Martinic Lenta, Roxana Aranda Rengler, Antonio García Quiroga, Jorge Marchant Mayol, Evelyn Sepúlveda Márquez y Claudia Oliva Leiva
Presentado en V CLABES – Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior, Chile, 2015.

UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS PARA LAS INICIATIVAS DE ACCESO Y PERMANENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO

Línea temática: Políticas nacionales y gestión institucional
para la reducción del abandono.

MARTINIC LENTA, Rodolfo
ARANDA RENGLER, Roxana
GARCÍA QUIROGA, Antonio
MARCHANT MAYOL, Jorge
SEPÚLVEDA MÁRQUEZ, Evelyn
OLIVA LEIVA, Claudia

Universidad de Santiago
e-mail: roxana.aranda@usach.cl; rodolfo.martinic@usach.cl

Resumen

La presente ponencia exhibe los avances de la propuesta de un sistema de evaluación de las iniciativas de acceso y permanencia implementadas por la Universidad de Santiago de Chile, que busca contribuir a la mejora de los procesos de intervención, así como a la instalación de una cultura evaluativa en la institución.

La Universidad de Santiago ha sido pionera en la ejecución de medidas dirigidas a brindar mayores oportunidades de acceso en la educación superior a estudiantes sobresalientes académicamente que provienen de escuelas con alta vulnerabilidad. Además, destaca en sus esfuerzos por apoyar a estos estudiantes luego de haber ingresado a la universidad, para que no deserten por razones de orden académico. En este marco se reconocen la experiencia del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia

(PAIEP), así como también iniciativas llevadas a cabo por facultades de la institución.

El sistema de evaluación tendrá un carácter eminentemente *formativo y participativo*, vale decir, su propósito consiste en entregar información que sirva para orientar las intervenciones en acceso y en permanencia, de manera que mejoren su funcionamiento (Rossi, Freeman y Lipsey, 1999).

El segundo propósito del sistema es la instalación de una *cultura evaluativa*, esto es, una cultura organizacional que procure deliberadamente hacer del ejercicio evaluativo una tarea constante y del conocimiento que se genera un insumo para conducir las actividades (Mayne, 2010).

Concretamente, la ponencia mostrará resultados preliminares en lo que respecta a la fase de diagnóstico inicial, en la cual se han caracterizado los programas y proyectos de la institución en las líneas de acceso y permanencia, y un taller de análisis realizado en uno de ellos.

Palabras clave: nivelación académica, evaluación de programas, acceso y permanencia.

1. Introducción

Por cerca de 25 años, la Universidad de Santiago (UdeSantiago) ha creado vías de acceso inclusivas y mecanismos de acompañamiento para favorecer la permanencia, desarrollando una política universitaria que permite la inserción de estudiantes con alto rendimiento escolar de colegios de sectores de bajo nivel socioeconómico. El énfasis de estas medidas ha estado en una valoración de la trayectoria escolar de los estudiantes por sobre las pruebas de selección estandarizadas, las que poseen un evidente sesgo socioeconómico que refleja el origen social de los postulantes.

Así, entre los años 1992 y 2004 la UdeSantiago decidió entregar una bonificación de puntaje de postulación a los estudiantes con promedio de notas en el 15% superior de la generación de sus establecimientos educacionales. Sin embargo, en 2004 esta bonificación fue prohibida por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

Haciendo frente a esta prohibición, durante el año 2007 la UdeSantiago implementó un nuevo modelo de acceso denominado Prope déutico, el cual prepara académicamente en el contexto universitario a estudiantes top 10% de establecimientos escolares de alto Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE) durante su último semestre escolar y los admite directamente al programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades, independientemente de su puntaje en la PSU.

En 2012 se crea el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), con el objetivo de desarrollar, articular y fortalecer iniciativas orientadas al acceso, permanencia y titulación de estudiantes de alto rendimiento provenientes de contextos de bajo nivel socioeconómico.

Inspirado en la experiencia PAIEP, en 2014 el Gobierno de Chile crea el Programa de Preparación y Acceso Efectivo (PACE), modelo que implementa un acompañamiento académico y de gestión personal de

universidades a estudiantes de educación secundaria en sus establecimientos, generando una vía de acceso complementaria a la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

El crecimiento y desarrollo progresivo de las iniciativas de inclusión y acompañamiento en la UdeSantiago ha impuesto la necesidad de generar evidencia tanto de la forma en que han funcionado como del logro de sus objetivos e impactos asociados.

Para responder a esta necesidad, en 2014 la UdeSantiago se adjudica un proyecto de diseño e implementación de un sistema de evaluación de iniciativas de acceso y permanencia que favorezca su mejora continua y el desarrollo de una cultura evaluativa. Cabe destacar que se trata del primer proyecto de evaluación de este tipo de iniciativas.

2. Iniciativas de acompañamiento en la educación superior

Los cambios ocurridos en la educación superior han sido descritos como el movimiento desde un sistema de élites a uno de masas (Scott, 1995). En efecto, las instituciones de educación superior han tenido que hacer frente no sólo al ingreso de más estudiantes, sino también a estudiantes cada vez más diversos que se han tendido a denominar como estudiantes “no tradicionales” (Warren, 2002). Así, el desafío común de las instituciones de educación superior es el desarrollo de modelos curriculares que puedan atender a una población estudiantil cada vez más heterogénea en términos socioeconómicos, étnicos, de género, de edad, etc.

En este contexto, Warren (2002) distingue tres tipos de programas de apoyo curricular:

- a) *Separado*: se focaliza en estudiantes “no tradicionales” y ofrece apoyo académico de manera externa al currículo.

- b) *Semi-integrado*: dirigido a estudiantes “no tradicionales” con apoyo académico intra-curricular.
- c) *Integrado*: considera a todos los estudiantes sin distinguir entre estudiantes “tradicionales” y “no tradicionales” y el apoyo académico se realiza de forma articulada e integrada con el resto del currículo.

A partir de una revisión bibliográfica realizada en el marco de este proyecto de evaluación, se pudo identificar que las modalidades de acompañamiento académico más habituales son las siguientes:

- Tutorías: apoyo académico efectuado por un estudiante par de manera periódica.
- Mentorías: modalidad de acompañamiento tutelar con mayor énfasis en aspectos psicosociales.
- Instrucción suplementaria: cursos de apoyo académico enfocados en las materias más críticas de una carrera.
- Cursos de nivelación de lenguaje, matemática y ciencias.
- Actividades de integración a la vida universitaria.

La mayoría de estas iniciativas suelen desarrollarse bajo un enfoque separado, es decir, se focalizan en los estudiantes “no tradicionales” y no se encuentran integradas con el currículo. Aquello también es aplicable para el caso de PAIEP, en donde las iniciativas que se realizan corresponden a un enfoque separado y sólo en algunos casos representan un tránsito hacia uno semi-integrado. En ese sentido, el diseño del sistema de evaluación está enfocado en iniciativas de estas características.

3. Diseño del sistema de evaluación de iniciativas de acceso y permanencia

A continuación se presentan los componentes conceptuales y operacionales del sistema de evaluación de las iniciativas de acceso y permanencia de la UdeSantiago.

3.1. Definición de sistema y niveles de análisis

De acuerdo con Peroni (2006), un sistema de evaluación corresponde al “conjunto coherente de acciones e instrumentos de evaluación que dispondrá el proyecto, generando información para apoyar su gestión y la toma de decisiones con el fin de mejorar la calidad del diseño y de los bienes o servicios entregados”.

El sistema que se diseñará, por su parte, distingue tres niveles de análisis: proyectos, programas y política (Cohen y Martínez, 1995).

Los *proyectos sociales* corresponden a la unidad mínima de asignación de recursos (bienes y servicios), que pretende transformar una parcela de la realidad disminuyendo un déficit o solucionando un problema a través de un conjunto integrado de procesos y actividades. Así, por ejemplo, en este nivel se encontrarían iniciativas como las tutorías entre compañeros o mecanismos de ingreso especial como los cupos.

Los *programas sociales*, a su vez, corresponden a un conjunto de proyectos que persiguen los mismos objetivos, que pueden diferenciarse por trabajar con poblaciones diferentes y/o utilizar distintas estrategias de intervención. Un buen ejemplo de las intervenciones que se realizan en este nivel es el PACE, programa que involucra un conjunto de proyectos.

Por último, el término *política* alude a un conjunto de programas que pretenden alcanzar los mismos fines y que define las orientaciones sobre los problemas sociales que se deben priorizar, así como las principales formas de intervención para la superación de éstos. Si bien en el caso de la UdeSantiago no se ha definido formalmente una política integral de inclusión, parte de los objetivos del sistema de evaluación es contribuir a su diseño.

3.2. Cultura evaluativa y enfoque formativo-participativo

El sistema de evaluación, conjuntamente con evaluar las iniciativas de acceso y permanencia, busca generar una cultura evaluativa en ellas.

Por cultura evaluativa se alude a una cultura organizacional determinada, que procura deliberadamente generar información empírica sobre su funcionamiento, con el fin de utilizar esa información para aprender cómo gestionar de mejor manera sus programas y servicios y, de ese modo, mejorar su desempeño. En esta medida, una cultura evaluativa implicaría un compromiso con la auto-reflexión y auto-examinación, con el aprendizaje basado en evidencia, y con un fomento de la experimentación y el cambio (Mayne, 2010).

Para contribuir a la construcción de una cultura evaluativa, el proceso evaluativo requiere de un enfoque formativo y a la vez participativo. Formativo, porque pretende contribuir al mejoramiento de las intervenciones en acceso y permanencia, mediante la generación de información y aprendizaje que guíen la mejora continua de las iniciativas (Rossi, Freeman y Lipsey, 1999). Participativo, ya que los involucrados tienen un rol activo e influyen en las decisiones que se toman, lo que implica considerarlos tanto “sujetos” como “objeto” de la evaluación.

3.3. Tipos de evaluación de programas

Los tipos de evaluación se diferencian según el momento del ciclo de vida del proyecto, esto es, en su momento de formulación y previo a su ejecución (*ex ante*), durante su implementación (*ex dure*) y al término de ésta (*ex post*) (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000).

En concordancia con el enfoque de evaluación y cumplir con los propósitos de formación y participación del sistema de evaluación, éste dispondrá de distintos tipos de evaluación según las necesidades que presente cada iniciativa. En ese sentido, antes de centrarse únicamente en el cumplimiento de objetivos, busca contribuir a la generación de evidencia en el diseño, el proceso y los resultados de las iniciativas. Aquello, por supuesto, no significa que para cada iniciativa a evaluar se apliquen los tres tipos de evaluación. Antes bien, el tipo de evaluación a utilizar en las iniciativas estará en función de las necesidades y prioridades identificadas.

A continuación se describen cada uno de los tipos de evaluación mencionados.

3.3.1. Evaluación ex ante:

En el marco del presente proyecto se entenderá principalmente en dos sentidos:

- a) *Como identificación de las iniciativas a evaluar y determinación de sus necesidades:* corresponde a la etapa inicial de evaluación en la cual se buscan comprender las iniciativas que se desarrollan en acceso y permanencia en la UdeSantiago, determinar sus necesidades de evaluación y establecer prioridades.
- b) *Como evaluación con foco en el diseño:* se trata de una evaluación “orientada a valorar la consistencia del diseño de la intervención social y con ello establecer el nivel de certidumbre que entrega respecto al logro de los objetivos” (Mideplan, 2000, pág. 15).

3.3.2. Evaluación ex dure:

La evaluación del proceso incluye las actividades de monitoreo y estudios evaluativos llevados a cabo durante el período de implementación. El foco de análisis se centra en el cumplimiento de las actividades planificadas, el logro de los objetivos intermedios y las metas programadas, así como también en la direccionalidad de los procesos hacia los principales propósitos de la acción.

3.3.3. Evaluación ex post:

Es posible distinguir entre diferentes tipos de resultados que se pueden esperar de un proyecto social.

- a) *Productos o resultados:* corresponde a la entrega de bienes o servicios o, también, a las “metas de producción” que se plantearon en el momento de la formulación.

- b) *Impactos*: corresponden a los cambios atribuibles a la intervención verificables en mayor tiempo o, también, a sus repercusiones más amplias (como en otros usuarios, más allá de los destinatarios directos).

3.4. Fases del sistema de evaluación

En términos generales, es posible distinguir el proyecto del sistema de evaluación en tres grandes fases.

3.4.1. Diagnóstico de iniciativas de acceso y permanencia

La primera fase está contemplada para llevarse a cabo entre los meses de mayo y diciembre del año 2015 y se estructura en función de tres ejes de actividades:

- Caracterización de las iniciativas de acceso y permanencia.
- Retroalimentación de los diagnósticos al equipo PAIEP.
- Asesorías técnicas y metodológicas a las áreas de PAIEP.

3.4.2. Diseño del sistema de evaluación

La segunda fase del proyecto se ha planificado para los meses que van de agosto a diciembre de 2015, lo que significa que avanzará en paralelo a los últimos meses de la etapa de diagnóstico. En este caso se distinguen tres ejes principales de actividades:

- Sistematizar resultados e impactos reportados en la literatura científica sobre intervenciones en acceso y permanencia en la educación superior.
- Identificar programas de acceso y permanencia que sean referentes tanto a nivel nacional como internacional.
- Realizar entrevistas a actores clave y expertos en diseño, implementación y/o evaluación de programas de acceso y permanencia a la educación superior.

3.4.3. Implementación de las evaluaciones

La tercera fase corresponde a la implementación del proceso de evaluación, en donde se llevará a cabo durante todo el año 2016 la evaluación piloto de tres iniciativas a definir entre PAIEP, la Facultad de Ingeniería y la Facultad de Administración y Economía. Los ejes de actividades que se contemplan en esta etapa corresponden a:

- Definición y programación de las tres iniciativas a evaluar.
- Construcción y aplicación de instrumentos.
- Análisis y difusión de resultados.
- Evaluación de la evaluación (meta-evaluación).

4. Diagnóstico de iniciativas de acceso y permanencia de la UdeSantiago

En este apartado se exhibe el trabajo realizado en la primera fase del proyecto correspondiente al diagnóstico de las iniciativas de acceso y permanencia.

4.1. Levantamiento de información

Con el fin de identificar y caracterizar las iniciativas de acceso y permanencia de la UdeSantiago, se realizó un levantamiento de información a partir de dos fuentes principales:

- i. Entrevistas a actores clave (coordinadores de iniciativas).
- ii. Revisión de informes de procesos enviados al Mineduc.

La información recogida sirvió para caracterizar las iniciativas tanto en un nivel descriptivo (unidad a cargo, objetivos, actividades, grupos objetivos, indicadores, etc.) como en un nivel evaluativo (en donde se profundizó en las fortalezas, debilidades y oportunidades).

4.2. Sistematización de la información

Para sistematizar la información se utilizó una representación que permitiera relacionar las actividades con los objetivos que se pretenden lograr. Para este fin se utilizó como enfoque *la teoría de cambio*, una herramienta que “describe la lógica causal de cómo y por qué un proyecto, un programa o una política lograrán los resultados deseados o previstos” (Gertler et al., 2011, pág. 40).

A partir de las teorías de cambio se diseñaron las actividades y preguntas para la reflexión en el taller que se describe a continuación.

4.3. Taller de reflexión PAIEP

En el marco del diagnóstico y con el propósito de fomentar una cultura evaluativa en los equipos, se llevó a cabo un taller con el equipo PAIEP, cuyo objetivo fue analizar la coherencia entre las actividades que se realizan y los objetivos o efectos que se esperan lograr.

El taller constó de tres instancias de trabajo grupal que permitieron hacer una reflexión desde lo particular a lo general, empezando por las tareas más inmediatas que realiza cada persona en sus grupos de trabajo cotidiano, para luego juntarse en grupos afines que comparten el mismo objetivo general, finalizando con un plenario ampliado de todos los equipos con una mirada PAIEP en su conjunto.

La reflexión del taller se organizó en función de los siguientes ejes de reflexión:

- Explicitar y visibilizar el trabajo declarado en relación con lo que realmente se hace.
- Cuestionar los objetivos de las intervenciones respecto de si representan los efectos que se espera lograr.
- Analizar la coherencia y suficiencia entre las actividades y los objetivos.

- Identificar tensiones o “nudos críticos” de las intervenciones de PAIEP.

4.4. Conclusiones del taller

Como parte de las discusiones generadas en el taller se destacan a continuación los principales desafíos y transformaciones que enfrenta PAIEP como consecuencia del crecimiento y desarrollo que ha tenido especialmente en los últimos dos años.

- *Cambio en el enfoque de la intervención:* si es que en un principio el foco estuvo puesto en generar vías de acceso inclusivo y en apoyar a los estudiantes principalmente en la nivelación de sus conocimientos, luego se evidenció la necesidad de complementar ese apoyo con un acompañamiento que los ayudara en las asignaturas iniciales y en la inserción a la vida universitaria. Por lo tanto, el foco derivó hacia un apoyo académico y psicosocial para todos los estudiantes que lo solicitaran.
- *Ampliación del público objetivo:* se está transitando desde una concepción de la inclusión focalizada en el nivel socioeconómico de los estudiantes, hacia una que considere otros ámbitos de exclusión o vulnerabilidad, como los discapacitados, extranjeros, indígenas y otros. Esta ampliación del público objetivo ha implicado una diversificación de las modalidades de apoyo, las que se han ido desarrollando para atender no sólo a los grupos originalmente planificados.
- *Tránsito de proyectos aislados a un programa articulado en una unidad académica:* todas estas iniciativas partieron inicialmente como proyectos aislados que se fueron articulando con nuevos proyectos hasta generar un programa. Actualmente PAIEP se encuentra en un proceso de transición para convertirse en una unidad dentro de la Vicerrectoría Académica, lo que implica nuevos desafíos en torno a la política institucional.

- *Necesidad de articular acceso y permanencia:* hoy en día, a partir de la experiencia generada en PAIEP, con el programa PACE y la actualización de conocimientos internacionales en el área, se está visualizando la necesidad de articular y generar continuidad entre las iniciativas que se desarrollan en acceso y permanencia. Aquello trae implicancias tanto a nivel institucional –debido a la exigencia de trabajo conjunto y bajo un mismo objetivo a dos áreas diferentes– como de enfoque –ya que acceso y permanencia se comprenderían como momentos de la trayectoria de los estudiantes que van desde la secundaria, pasando por la educación superior, hasta la incorporación al mundo laboral.
- *Desarticulación de los equipos interventores:* el crecimiento de PAIEP –sobre todo en términos de profesionales– ha implicado una falta de conexión entre los diferentes equipos, lo cual ha tenido consecuencias en las tareas y en la comunicación de la organización en su conjunto.

Todos estos cambios que se reconocen y se visualizan desde una reflexión sistemática implican un nuevo proceso de redefinición de los propósitos de PAIEP en su conjunto y los objetivos de sus distintas iniciativas, establecer cuál es la población objetivo, cómo varían los roles de los participantes y la estructura interna, y cómo se articulan y relacionan con todas las facultades y con otras unidades de la universidad.

Todos los puntos que emergieron en el taller plantean desafíos importantes para la implementación del sistema de evaluación. Entre ellos cabe mencionar:

- *Evaluar una intervención dinámica:* los cambios que ha enfrentado PAIEP en los últimos años han hecho de su intervención un ámbito en constante rearticulación. En ese sentido, para la implementación del sistema de evaluación resulta ser un imperativo obtener la capacidad de adaptarse con flexibilidad al escenario dinámico.

- *Adopción de una perspectiva metodológica múltiple:* dada la diversidad de intervenciones que se realizan así como de los grupos a los cuales se dirigen, se torna necesario para la implementación de la evaluación la utilización de una perspectiva metodológica múltiple, tanto en tipos de evaluación como en métodos, técnicas e instrumentos.
- *Identificación de necesidades y prioridades de lo que se evaluará:* debido a que los recursos son limitados (profesionales, financiamiento y tiempo) y las necesidades de evaluación múltiples, la implementación requiere de la identificación de las necesidades y del establecimiento de prioridades de lo que se evaluará.

Agradecimientos

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

Bibliografía

- Cohen, E. y Martínez, R. (1995). Manual: Formulación, Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales. División de Desarrollo Social, CEPAL.
- Gertler, P., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, B. y Vermeersch, C. (2011). La evaluación de impacto en la práctica. World Bank.
- Mideplan (2000). Metodología de evaluación ex ante de Programas Sociales. Serie: Material de Apoyo a la Planificación Social. Documento de Trabajo N° 4.
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). Evaluar para la Transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Paidós, Tramas Sociales. Vol. 8. Buenos Aires.
- Peroni, A. (2006). Diseño de Proyectos Sociales dirigidos a Familias en Situación de Pobreza Extrema. Postítulo FACSO-FOSIS.
- Rossi, P., Freeman, H. y Lipsey, M. (1999). Evaluation. A systematic approach. Thousand Oaks, Sage.
- Scott, P. (1995). The Meanings of Mass Higher Education, SRHE/Open University Press, Buckingham.
- Warren, D. (2002). Curriculum design in a Context of Widening Participation in Higher Education. Arts and Humanities in Higher Education, 1 (1), 85-99.

Datos de la publicación

- Impacto en el rendimiento académico de estudiantes con Beca de Nivelación Académica participantes en el programa de tutorías de la Universidad de Santiago de Chile
Alexia Vásquez Pino, Rafael Miranda Molina y Francisco Javier Gil Llambías
Presentado en el 8º Congreso Chileno de Sociología, Chile, 2014.

IMPACTO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES CON BECA DE NIVELACIÓN ACADÉMICA PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA DE TUTORÍAS DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE¹

Alexia VÁSQUEZ PINO
Rafael MIRANDA MOLINA
Francisco Javier GIL LLAMBIAS

Las universidades han debido crear condiciones para atender las necesidades particulares de su estudiantado, incorporando nuevas estrategias como programas de nivelación en pregrado. Las tutorías, impartidas por docentes, personal administrativo o profesional y estudiantes de niveles superiores, son las prácticas más usadas en la búsqueda de integración a la educación superior de estudiantes con diversa preparación y características socio-demográficas.

Ya sea a nivel secundario, de pre o posgrado, la tutoría establece una relación cercana entre el tutorado y su tutor. Desde la subjetividad del tutor, es una relación de entendimiento, respeto y ayuda mutua; un servicio de apoyo para “ofrecer guía y orientación a través del contacto personal y por medios tecnológicos a los estudiantes, en la complejidad de un contexto social” (Sánchez, 2011, pág. 1).

Los tutores son vistos como guías, líderes y facilitadores que ayudan a los estudiantes en su paso por la universidad. Según Newcomb (Newcomb y Wilson, 1966, en Falchikov, 2001), son la más poderosa

¹ Ponencia presentada en el 8° Congreso Chileno de Sociología 2014 y en el Encuentro Pre-ALAS 2015.

influencia en los estudiantes, quienes los orientan en contenidos académicos específicos y aspectos generales de la vida universitaria como el uso de bibliotecas, tecnologías y servicios académicos, entre otros.

Las universidades que han desarrollado grandes innovaciones educativas a partir de las tutorías se han basado en el modelo global tutorial de las universidades de Oxford y Cambridge (Lapeña, Sauleda y Martínez, 2011). Mientras algunas universidades incorporan TICs como herramientas dinamizadoras del proceso educativo (Sánchez, 2011), otras han creado programas para la superación de las desiguales acciones que se venían produciendo al interior de las unidades académicas, homogeneizando criterios de trabajo, mecanismos de evaluación y seguimiento de los estudiantes (De Garay, 2013).

Existen evidencias de efectividad de las tutorías académicas, especialmente en la reducción del abandono y el aumento de la retención. El año 2000, el UMKC National Center for Supplemental Instruction de EE.UU. realizó un estudio nacional con 207 instituciones de dos y cuatro años que tuvieran programas de educación suplementaria. Los resultados fueron claros: los estudiantes con educación suplementaria tuvieron calificaciones más altas que aquellos estudiantes que no participaron de esos programas. También en EE.UU. las tutorías han sido adoptadas por instituciones de alto prestigio en la transición de los doctorandos, para convertirse en investigadores expertos o principales (Lapeña, Sauleda y Martínez, 2011).

Al año 2009, en Chile existían pocas instituciones universitarias que ofrecían tutorías académicas y aquellas que contaban con esos programas de apoyo tendían a ser iniciativas de pequeña escala, no siempre relacionadas con la política académica global institucional. Aquello cambia en 2012 con la creación de la Beca de Nivelación Académica (BNA) del MINEDUC, dirigida a estudiantes de alto rendimiento escolar en su contexto provenientes de los primeros tres quintiles de ingreso, que muestra resultados positivos respecto a la integración y

retención de los estudiantes². Canales y De los Ríos (2009) destacan que la mayoría de los estudiantes que usan estos programas valoran la importancia de contar con apoyo académico, especialmente cuando incluye monitoreo de la progresión académica y de la orientación vocacional que van desarrollando.

La Universidad de Santiago de Chile (USACH) es pionera en la creación de políticas de inclusión que valoran el alto rendimiento escolar en contexto, como los propedéuticos o la bonificación del 5% que es la base de los cupos supernumerarios, abriendo el acceso a estudiantes destacados independientemente de su contexto. El año 2012 crea el Programa de Acceso, Equidad y Permanencia (PAIEP) como un articulador de las políticas de acceso y permanencia. La premisa del PAIEP es que la trayectoria escolar es un predictor del buen desempeño futuro de los estudiantes universitarios (Rahmer, Miranda y Gil, 2013). Particularmente, su área de permanencia tiene como principal eje las tutorías pares para estudiantes de primer año, realizadas por estudiantes de niveles superiores, quienes son seleccionados mediante un proceso de capacitación en temas de inclusión en educación superior, evaluación y talento académico, para realizar tutorías de pensamiento matemático y escritura académica.

A cada tutor se le asignaron cinco tutorados con BNA bajo la modalidad de corrección formativa, “esto es que los estudiantes se reunirán uno a uno con un tutor que les explicará personalmente y en detalle los errores cometidos en una determinada prueba escrita u otras formas de evaluación” (Universidad de Santiago de Chile, 2013, pág. 11).

Rahmer, Miranda y Gil (2013) analizaron el impacto del programa en los tutorados, tal que se verificó que luego de tres tutorías se observaban diferencias al momento de inferir las capacidades del programa y su efectividad. Si se comparan los promedios del primer semestre de

² Revisar estudios (Centro de Estudios de MINEDUC, 2012 y Salamanca, 2013).

2013 de estudiantes que asisten a tres tutorías o más, respecto a aquellos que asisten a menos de tres, se observan diferencias de 4 décimas.

Estas diferencias varían según las facultades acorde a las dificultades de los programas de estudio y al conocimiento que se asume como revisado durante la enseñanza media, pero las tendencias se mantienen, ya que al momento de evaluar la aprobación de asignaturas, los estudiantes con BNA que asisten tres o más veces a tutorías tienen mejores resultados que sus compañeros con BNA que asisten a menos de tres.

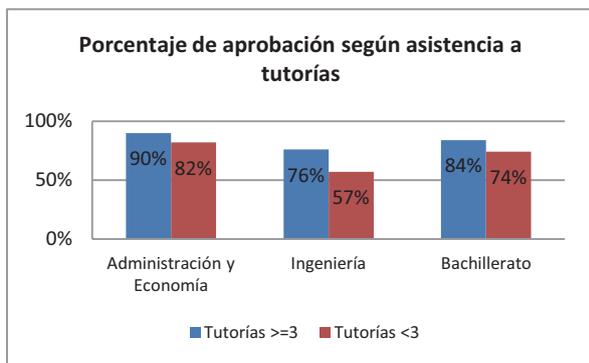


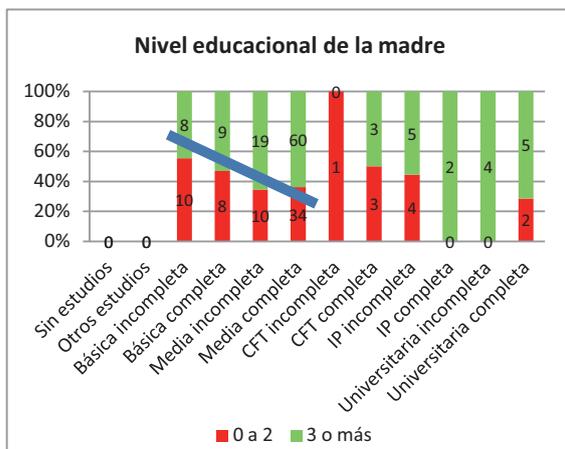
Gráfico extraído de Rahmer, Miranda y Gil (2013).

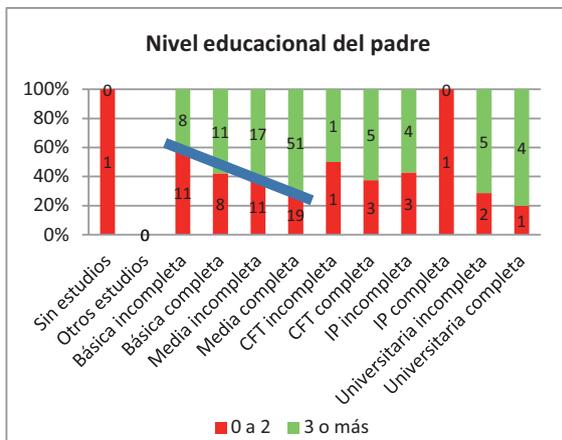
Para el segundo año de aplicación de la BNA, el PAIEP realizó dos estudios con el fin de hallar diferencias entre los estudiantes según su asistencia a tutorías. Aquello ha permitido caracterizarlos en términos socioeconómicos, académicos y subjetivos, a la vez que permitirá la mejora del apoyo que provee el programa. Primeramente, se elaboró una caracterización de los estudiantes con baja asistencia a fin de identificar características o competencias que permitieran explicar su relación con el programa; y, en segundo caso, se ha realizado una comparación entre los asistentes regulares al programa y los con baja asistencia.

Los tutorados son solteros y recién egresados, con una distribución según sexo en favor de las mujeres, con un 55%. Al igual que con el ranking, se podría afirmar que “las mujeres son más responsables y metódicas” (Guzmán, 2013), lo que les permite mejores resultados académicos durante la enseñanza media y, por tanto, ser seleccionadas con la BNA.

Con cuatro personas promedio como integrantes y una persona del núcleo familiar que trabaja en forma remunerada, las principales diferencias se encuentran en la educación y situación ocupacional de los padres.

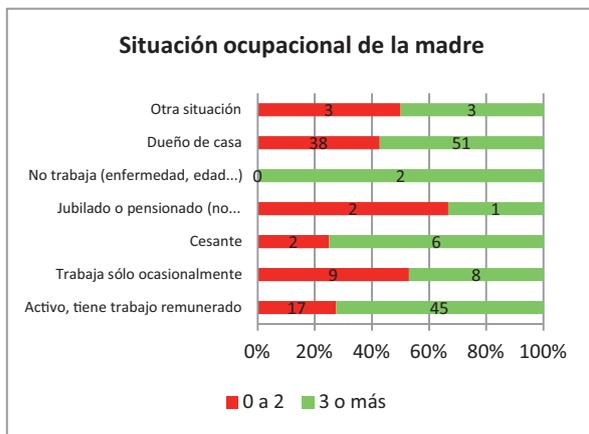
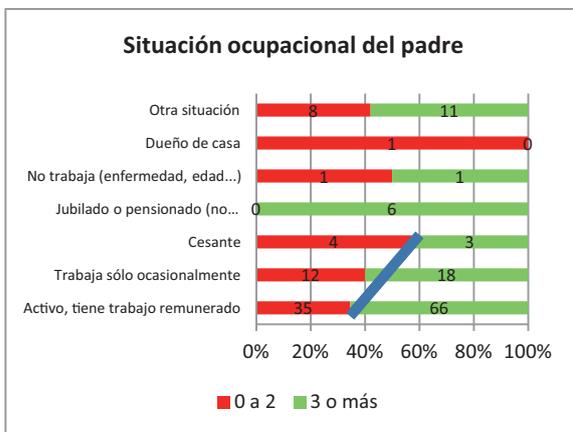
Como se puede observar en los siguientes gráficos, hay una gran cantidad de padres y madres con estudios básicos y medios incompletos. El paso por la educación superior es mínimo y con resultados que se conciben con bajos sueldos y ocupaciones que desempeñan uno y otro.





En el caso de las madres de los estudiantes con menos de tres asistencias, es mayor el porcentaje que cuenta con educación media completa comparado con los padres, situación que varía al momento de analizar la educación media completa de los padres cuyos hijos tienen mayor asistencia a las tutorías. En otras palabras, aquellos estudiantes con tres asistencias o más presentan progenitores con mayor nivel educacional si se los compara con los estudiantes con menor asistencia, situación que se sustenta, principalmente, en la educación del padre, lo que se refleja en que la asistencia crece junto al nivel educacional de los progenitores.

En el caso de la situación ocupacional, a mejor situación ocupacional del padre, mayor es la asistencia de los estudiantes al PAIEP, escenario que se repite para aquellos hijos de madres con trabajo remunerado. Como se puede observar en los siguientes gráficos, la mayoría de los padres se encuentran activos, con trabajo remunerado, mientras en el caso de las madres, la mayoría de ellas son dueñas de casa.

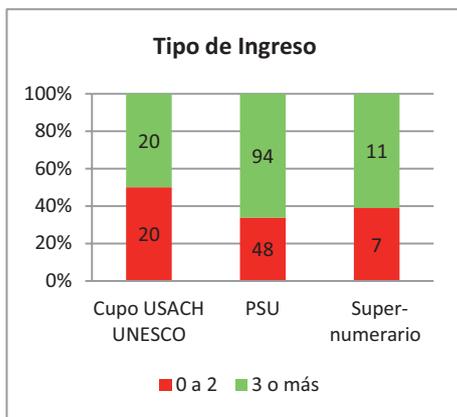


Por otro lado, gran parte de las unidades académicas de la USACH cuenta con estudiantes con BNA, distribución que no es homogénea y que privilegia con una mayor cantidad de estudiantes a las facultades de Ingeniería, Administración y Economía y Bachillerato.

Los resultados académicos de estos estudiantes también son diversos según las facultades, con diferencias estadísticamente significativas especialmente relevantes para la Facultad de Ingeniería, cuyos

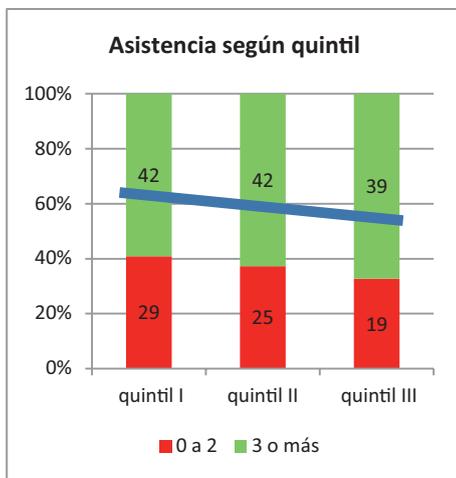
estudiantes asistentes poseen porcentajes de aprobación de asignaturas del 74% respecto a los con baja asistencia, que sólo alcanzan el 56%.

Además, hay diferencias globales que dan cuenta de la efectividad de las tutorías para los estudiantes que asisten a tres o más tutorías y que los posicionan con 3 décimas más promedio respecto a los estudiantes que asisten a menos de tres tutorías durante el primer semestre. En el segundo semestre, la diferencia se acrecienta con 4 décimas en favor de los estudiantes con mayor asistencia al PAIEP.



Según el tipo de ingreso, los estudiantes que accedieron a la universidad vía Propedéutico (Cupo USACH UNESCO) asistieron menos que sus compañeros que ingresaron vía PSU o mediante Cupo Super-numerario. Aquella situación es probable que se deba al rendimiento académico de los ex propedeutas, con porcentajes de aprobación suficientemente altos para que decidan no asistir al programa (74% el primer semestre y 65% el segundo semestre).

De todas formas, aquellos estudiantes que ingresaron mediante Cupo USACH UNESCO y que tienen asistencia a tres o más tutorías, poseen mejores resultados que sus compañeros con baja asistencia.



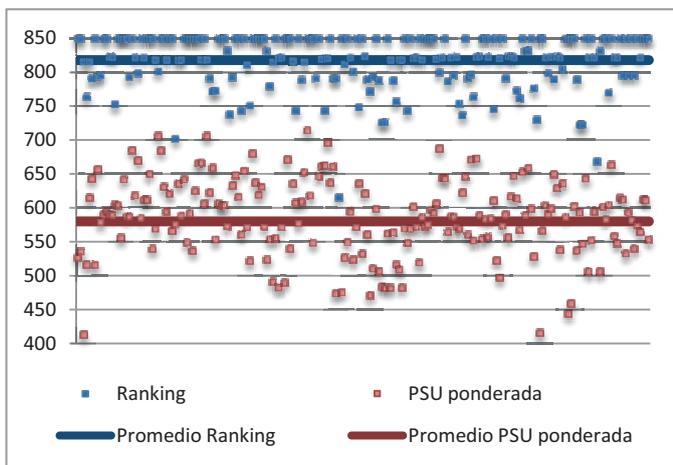
Acorde a los criterios del MINEDUC, los estudiantes con BNA pertenecen a los tres primeros quintiles, con una distribución que privilegia a los estudiantes del quintil I, seguido del II y luego del III. Esa misma distribución es tendencia al momento de analizar las asistencias de los estudiantes, sólo que inversamente: aquellos que pertenecen al primer quintil tienen menor asistencia respecto a sus compañeros del segundo y tercer quintil.

0 a 2 Media		Asistencia (%)	
		3 o más	
		Media	
I	% aprobación primer semestre	67	77
	% aprobación segundo semestre	70	78
II	% aprobación primer semestre	74	83
	% aprobación segundo semestre	87	80
III	% aprobación primer semestre	80	74
	% aprobación segundo semestre	66	87

La menor asistencia del primer quintil no se explica por buen rendimiento académico, puesto que la aprobación de asignaturas es menor que la de los otros quintiles.

Otros aspectos analizados se vinculan con la gestión que se realiza desde el PAIEP para atraer a los estudiantes con BNA, además de la relación que se establece con cada una de las facultades, tanto para involucrar a los profesores en el uso que los estudiantes dan al PAIEP, como en la creación de espacios de estudio que vayan en directo provecho de los estudiantes.

Al inicio del año académico, el PAIEP organiza una ceremonia de bienvenida y la firma de una carta de compromiso, que son instancias clave que permiten a los estudiantes conocer potenciales problemas y las estrategias que deben establecer para tener un óptimo desempeño académico al interior de la universidad.



El puntaje del ranking permite afirmar que poseen, en su mayoría, calificaciones que los ubican en el 10% superior de sus establecimientos educacionales. Investigaciones avalan que los estudiantes destacados académicamente durante su enseñanza escolar “tienen mayor motiva-

ción, facilidad y gusto por el estudio, además de liderazgo y hábitos de lectura por interés propio” (Bralic y Romagnoli, 2000, en (Gil, Paredes y Sánchez, 2013, pág. 7), en comparación a sus compañeros con más bajos resultados académicos.

Aquello también se ha reflejado en sus puntajes ponderados PSU, con promedios que los posicionan sobre los puntajes mínimos promedio de las carreras de la USACH. En el caso de los tutorados con 0 a 2 asistencias, la media es de 663.03 y el puntaje mínimo de 624; mientras la media de los tutorados con 3 o más asistencias es de 657.92 y el puntaje mínimo de 625³.

Conclusiones

Una de las fortalezas del PAIEP es que desde sus inicios ha sido una política institucional que ha estado vinculada a las políticas de acceso de la USACH. Lo anterior ha permitido que alcance positivos resultados de nivelación y retención de estudiantes con alto rendimiento académico en contexto, pertenecientes a los primeros tres quintiles.

Las necesidades de nivelación de los estudiantes se han identificado principalmente por la diferencia entre ranking y PSU, con puntajes ranking que ubican a los estudiantes como destacados académicamente en sus establecimientos educacionales y con puntajes PSU que expresan los vacíos de conocimientos necesarios para un buen desempeño académico universitario. A la motivación, facilidad y gusto por el estudio expresados en el puntaje ranking, se le contraponen carencias de contenidos académicos que dan cuenta de la necesidad de nivelación.

Esta nivelación se ha realizado por tutores preparados y seleccionados por el PAIEP, lo que, muy probablemente, ha favorecido su capacidad pedagógica y su mejor entendimiento de la filosofía y política institu-

³ Los errores típicos son de 5,4 y 3,2 respectivamente.

cional en que se sustenta el PAIEP. A partir de la relación entre tutores y tutorados, el programa ha ampliado el concepto de tutoría hacia un acompañamiento integral.

Como era de esperar, la educación y la situación ocupacional de los padres de los estudiantes están relacionadas con la asistencia al programa tutorial. A mayor educación y mejor situación ocupacional, mayor asistencia a las tutorías. Sin embargo, esto debe estar probablemente muy influenciado por las creencias y expectativas de los estudiantes respecto al apoyo ofrecido por el PAIEP y a la utilidad que perciben respecto a sus necesidades académicas actuales y futuras.

Otras experiencias que podrían ser replicadas en programas tutoriales son la ceremonia de bienvenida y la carta de compromiso que realiza el PAIEP a comienzos del año académico con los estudiantes con BNA, pues aquellos estudiantes que han participado en la ceremonia y firmado la carta de compromiso tienen mayores asistencias. Asimismo, los que tienen mayores asistencias a las tutorías tienen mejores rendimientos académicos en términos de calificaciones y porcentaje de aprobación de asignaturas.

Bibliografía

- Campillo, M., Martínez, J. y León, R. (2013). Prácticas de Integración para disminuir el abandono estudiantil en la Educación Superior. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). Retención de Estudiantes Vulnerables en la Educación Universitaria Chilena. *Calidad en la Educación* (30), 50-83.
- Cardozo-Ortiz, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educ.*, XIV (2), 309-325.
- Centro de Estudios MINEDUC (2012). Encuesta de Satisfacción del Programa de Nivelación Académica. Seminario - Taller: Términos de Referencia, año 2013. Beca de Nivelación Académica. Santiago: MINEDUC.
- De Garay, A. (2013). La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Falchikov, N. (2001). *Learning Together: Peer tutoring in higher education*. New York: Routledge Falmer.
- Gil, F., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013, mayo). El ranking de notas: Inclusión con excelencia. *Temas de la Agenda Pública* (60), 3-19.
- Guzmán, C. (2013, 10 de diciembre). Ranking de notas. ¿Golpe a la brecha de género de la PSU? *Revista Ya*.
- Lapeña, C., Sauleda, N. y Martínez, Á. (2011). Los programas institucionales de acción tutorial: Una experiencia desarrollada en la Universidad de Alicante. *Revista de Investigación Educativa*, XXIX (2), 341-361.
- Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F. (2013). Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una política universitaria de acción afirmativa. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salamanca, F. (2013). Evaluación del Impacto del Programa de Evaluación Académica. Seminario - Taller: Difusión de la convocatoria del año 2014 del

Programa Beca de Nivelación Académica. Santiago: Ministerio de Educación.

Sánchez, H. (2011). La asesoría académica en la Universidad Nacional Abierta: una experiencia compleja desde los centros locales. "33 años de experiencia en educación a distancia de la UNA, de Venezuela" (pp. 2-8). Caracas.

Universidad de Santiago de Chile (2013). Desarrollando Tus Talentos (DTT): Formulario de Presentación del Programa de Nivelación Académica. Santiago: Ministerio de Educación.

