

ÁLVARO GONZÁLEZ SANZANA

TRANSICIÓN CON EQUIDAD HACIA UNIVERSIDADES SELECTIVAS: El caso de las Vías de Acceso Inclusivo en la Universidad de Santiago



**TRANSICIÓN CON EQUIDAD HACIA
UNIVERSIDADES SELECTIVAS: EL CASO DE LAS
VÍAS DE ACCESO INCLUSIVO EN LA
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO**

ÁLVARO GONZÁLEZ SANZANA

**TRANSICIÓN CON EQUIDAD HACIA
UNIVERSIDADES SELECTIVAS: EL CASO DE LAS
VÍAS DE ACCESO INCLUSIVO EN LA
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO**

 *Editorial*
USACH

© Editorial Universidad de Santiago de Chile
Av. Libertador Bernardo O`Higgins #2229
Santiago de Chile
Tel.: (56 2) 27180080
www.editorial.usach.cl
editor@usach.cl

© Álvaro González Sanzana

Inscripción Nº 288497
I.S.B.N.: 978-956-303-357-1

Proyecto financiado por el Fondo de Fortalecimiento de las Universidades del CRUCH (USA1299), Ministerio de Educación.

Diagramación y diseño: Andrea Meza Vergara
Portada: Paulette Filla

Primera edición, mayo 2018

Impreso en Gráfica LOM

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico o mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo de la editorial.

Impreso en Chile.

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	11
I. LOS DESAFÍOS DE LA TRANSICIÓN CON EQUIDAD EN UN CONTEXTO DE MASIFICACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES: DESIGUALDAD, MÉRITO E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	19
La masificación desigual del acceso a las universidades chilenas	19
Mérito e igualdad de oportunidades para un acceso justo	25
¿En qué podría consistir una política de igualdad de oportunidades?	26
Las críticas a la concepción de igualdad de oportunidades	30
Mérito y equidad para un acceso justo a las universidades selectivas: hacia una noción de mérito en contexto	31
Enfocar el acceso con equidad desde una perspectiva diacrónica: transiciones y trayectorias educativas	35
II. ¿QUIÉNES SON LOS ESTUDIANTES QUE INGRESAN POR VÍAS DE ACCESO INCLUSIVO? BREVE CARACTERIZACIÓN	39
Las vías de acceso inclusivo (VAI) de la USACH	39
Población y muestra	41
Sexo, edad, nacionalidad e hijos	41
Comuna de origen	42
Características del hogar	43
Recorrido escolar	45
III. ANTES DEL ACCESO: IMPORTANCIA DE LA ARTICULACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y LA UNIVERSIDAD	47
Aspiraciones y expectativas: bases del proceso de toma de decisiones	47
El rol fundamental de los colegios	49
¿Cómo y en qué momento apoyar a los estudiantes en su proceso de toma de decisiones?	51
¿Qué nos dice la encuesta “VAI 2016”?	54
Experiencias internacionales y nacionales de articulación	57
El programa Propedéutico de la Universidad de Santiago y los propedéuticos UNESCO	58
El programa PACE	60

IV. ACCESO A LA UNIVERSIDAD: DIVERSIFICANDO LOS MECANISMOS DE ADMISIÓN	65
¿Acceso con pruebas estandarizadas y/o considerando el rendimiento en contexto?	67
Inclusión con equidad, sin sacrificar calidad: el ejemplo del programa Ranking 850	75
Sobre el ranking de notas, la PSU y la incidencia de factores estructurales	76
Más allá del ranking de notas: otros indicadores de admisión	81
V. LOGRO ACADÉMICO, AFILIACIÓN Y PERMANENCIA: LOS DESAFÍOS DE LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO	85
Las dificultades y desafíos del ingreso a la universidad y la permanencia: algunas perspectivas teóricas para pensar los procesos de acompañamiento	85
Las estrategias de apoyo a la permanencia en el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la USACH	90
¿Qué nos dice la encuesta “VAI 2016”	95
REFLEXIONES FINALES	105
BIBLIOGRAFÍA	109

PRÓLOGO

La lectura del libro de Álvaro González *“Transición con equidad hacia universidades selectivas: el caso de las vías de acceso inclusivo en la USACH”* nos muestra nuevos modelos, estrategias y programas de inclusión que han socavado los cimientos del paradigma de talento y mérito detrás del Sistema de acceso a la Educación Superior en Chile.

La evidencia que nos entrega Álvaro González, a la vez que reconoce los aportes del modelo sociológico de Bourdieu, permite cuestionar algunos de sus postulados para explicar las desigualdades de resultados académicos de los estudiantes, el acceso, la retención y la deserción en la Educación Superior. La evidencia resumida en este libro muestra que la discriminación social basada en los resultados en las pruebas estandarizadas de acceso a las universidades no es una situación inamovible. Muy por el contrario, se hace hincapié en el rol activo que pueden jugar las instituciones de enseñanza secundaria y superior para aminorar estas desigualdades, de manera que los no-herederos alcancen los mismos desempeños académicos que los herederos de Bourdieu en la educación universitaria.

Del mismo modo, muestra que los modelos de transiciones educación media-universitaria que se desarrollan desde la convicción de que los talentos académicos se encuentran igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las clases sociales y culturas, son justos, eficientes y replicables. En todos los establecimientos del mundo se educan jóvenes que se destacan de sus compañeros por aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje que encuentran en sus contextos, razón por la que, salvo excepciones, egresan con los más altos promedios de calificaciones de la educación secundaria; de acuerdo con el modelo de transición con equidad (MTE) desarrollado por la Universidad de Santiago de Chile estos serían –salvo excepciones– los estudiantes con mayor talento académico.

De acuerdo con este MTE los estudiantes de un mismo establecimiento educacional (EE) tienen iguales oportunidades para alcanzar las más altas calificaciones, pues comparten, entre otros aspectos, la misma biblioteca, el mismo profesorado y equipo directivo; y –particularmente en nuestro país– porque los EE son homogéneos socialmente. En suma, el MTE asume que cada establecimiento es un modelo –casi– ideal de igualdad de oportunidades de aprendizaje, que otorga por tanto una comparación más justa para el estudiante que evaluarlo y medirlo considerando a todos los estudiantes y establecimientos de un país.

Por otra parte, el MTE contempla el acompañamiento de los estudiantes una vez ingresados en las universidades, basándose en su destacada capacidad para aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje que encuentran en sus contextos. El MTE, retomando los aportes de Tinto sobre la integración académica y social de los estudiantes a la universidad, así como la importancia del apoyo que las instituciones brindan a los estudiantes históricamente excluidos del sistema para que éstos puedan perseverar en sus estudios, asume que las prácticas universitarias –no solo en las salas de clases– son parte del problema de la no-persistencia de algunos estudiantes y por lo mismo son espacios a atender, es decir, debemos trabajar con las fortalezas de los estudiantes y atender los elementos expulsivos de nuestros sistemas universitarios.

En resumen, en lugar de “culpabilizar a las víctimas” de la no-persistencia, es imperativo que las universidades salgan de los claustros universitarios a buscar a los estudiantes con mayor talento académico de cada establecimiento educacional y acompañarlos en sus transiciones; idealmente con la cooperación de sus profesores y familias. Posteriormente, una vez que ingresan a la Universidad, el deber de estas es acompañarlos, generando paralelamente acciones para el desarrollo de Comunidades Universitarias inclusivas.

Francisco Javier Gil
Director de la Cátedra Unesco sobre Inclusión en Educación Superior Universitaria

INTRODUCCIÓN

Acceder a la enseñanza superior en general, y a las universidades selectivas en particular, perseverar en los estudios y permanecer en las instituciones, para finalmente titularse y acceder al mercado del trabajo, constituye, a inicios del siglo XXI, un desafío considerable para quienes se encuentran insertos en esa trayectoria, pero también para sus familias y, por supuesto, para las propias universidades. En efecto, hoy más que nunca las universidades tienen entre sus objetivos hacerse cargo de manera activa de la llegada masiva de estudiantes, especialmente de quienes, teniendo trayectorias destacadas en su contexto escolar, históricamente habían sido marginados o se encontraban excluidos de ellas, promoviendo el apoyo a las transiciones, en un escenario de alta deserción o demora en las titulaciones. La pregunta sobre quiénes son admitidos en las universidades y quiénes no, aquellos estudiantes que son orientados hacia la enseñanza superior y los que se alejan (o son alejados) de este recorrido, constituye un gran desafío por resolver de las sociedades dinámicas actuales (Orr, Usher, Haj, Atherton y Geanta, 2017).

Es de sumo interés para las propias instituciones, pero también para la sociedad en su conjunto, que éstas favorezcan el acceso, la inserción y permanencia de estos estudiantes. En primer lugar, por un aspecto básico de restitución justa del derecho a la educación para todos los individuos, sin exclusiones de ningún tipo, ya sean éstas originadas por la condición socioeconómica y cultural, por el género o por una situación de discapacidad, entre otras.

En segundo lugar, en el estadio del desarrollo en el que se encuentra Chile, parafraseando a Dubet (2004), un desafío-país lo constituye el que las trayectorias de los individuos no sean asimilables a un destino. Los colegios y las universidades, en este sentido, se encuentran llamados a continuar aminorando los efectos tan patentes y duraderos en nuestra sociedad de las estructuras objetivas de origen, jugando un rol activo y decidido en deconstruir estas desigualdades sociales¹, temerlas y promover una educación de calidad para todos. En efecto, se sabe que el sistema educativo, “desde el punto de vista de la política pública, es la herramienta más importante de que se dispone para compensar las desigualdades de origen” (PNUD, 2017, p. 291).

¹ En su informe “Desiguales”, el PNUD define las desigualdades sociales como “las diferencias en dimensiones de la vida social que implican ventajas para unos y desventajas para otros, que se representan como condiciones estructurantes de la vida, y que se perciben como injustas en sus orígenes o moralmente ofensivas en sus consecuencias, o ambas” (PNUD, 2017, p. 18).

Nota: Un extracto de este libro, resumido y adaptado, ha sido presentado como artículo a la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior, CRES 2018 (IESALC-UNESCO).

En tercer lugar, recordemos que las universidades surgen de la sociedad y tributan a ella, por lo que contar con instituciones más inclusivas y de mayor calidad solo contribuye a reforzar su carácter de bien social.

Las universidades selectivas se encuentran hoy, en este contexto, ante un doble desafío: por un lado, abrir el acceso a grupos históricamente excluidos y, por el otro, admitir a los mejores candidatos (Carvalho, 2015). En este libro, se definen como universidades selectivas todas aquellas que se encuentran adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA)², y que por tanto, exigen un determinado puntaje en la PSU (Prueba de Selección Universitaria) como requisito de ingreso para acceder a ellas. En este grupo se encuentran, a mediados del año 2017, las 27 universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, y 12 universidades privadas.

Este libro aspira a contribuir a la reflexión sobre la mejor manera de responder a este doble desafío. Un camino posible, ya iniciado por la Universidad de Santiago de Chile (USACH) y otras instituciones de nuestro país, es el de la inclusión con calidad y equidad, en el sentido de incorporar a los estudiantes de trayectoria más destacada en la enseñanza secundaria, minimizando las barreras de entrada que ellos enfrentan, muchas veces, por su origen. Pero para poder perseverar en este camino no bastan las buenas intenciones. Es necesario que las instituciones de enseñanza superior compartan ciertos principios orientadores, se articulen de manera estratégica con los establecimientos de enseñanza secundaria, diversifiquen los mecanismos de acceso dentro de un sistema único de admisión, socialicen y discutan las buenas prácticas implementadas por las distintas instituciones para favorecer la permanencia de los estudiantes y, en términos generales, aúnen esfuerzos para avanzar hacia un sistema nacional que permita favorecer una transición justa y efectiva de los estudiantes destacados en la educación secundaria hacia las universidades selectivas.

Este libro no constituye un diagnóstico del sistema de enseñanza superior chileno o de sus universidades. Ese diagnóstico –en distintas dimensiones–, existe, y ha sido visibilizado en múltiples artículos científicos, congresos académicos, seminarios universitarios, y a través de los medios de comunicación, quienes se han hecho eco, cada vez con mayor interés, de todas las temáticas relativas a la educación superior de nuestro país (para un completo panorama general, ver el libro “La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis”, publicado en 2015, por las Ediciones Universidad Católica de Chile). Lo que este libro se propone, en cambio, es volver disponibles algunas experiencias, dispositivos y estrategias llevadas a cabo por la USACH desde hace más de dos décadas, como un aporte a la discusión sobre los principios orientadores de las políticas y mecanismos que pueden favorecer la inclusión y equidad en las universidades. De esta manera, el foco de este análisis de experiencias contextualmente situadas en la USACH se concentra en los programas de inclusión y equidad o vías de acceso inclusivo (VAI),

² Esta es una manera simple de clasificar a las universidades, funcional a los objetivos de este libro. Sin embargo, para una distinción más fina y compleja de las universidades chilenas, ver la interesante propuesta taxonómica de Muñoz y Blanco (2013).

tales como los Propedéuticos UNESCO, el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), y el programa Ranking 850. Aunque nuestra mirada está centrada en estos programas, tal como veremos, los apoyos a la transición son requeridos por todos los estudiantes y no sólo por aquellos ingresados a la universidad por vías de acceso inclusivo, por ser este un periodo estratégico en la trayectoria educativa de un individuo. Por lo demás, cabe destacar que este análisis, si bien se centra en experiencias originadas en la USACH, no constituye una visión completa de los diferentes sistemas de apoyo estudiantil implementados por esta universidad, tanto a nivel centralizado como los que dependen de las distintas unidades académicas dentro de su modelo secuencial de apoyos³, puesto que no es el objetivo de este libro.

Para organizar nuestro análisis, hemos considerado tres etapas definidas como claves en el proceso de transición hacia la universidad. La primera etapa se encuentra en el último período de la enseñanza secundaria, es decir, antes del acceso, con la necesaria articulación entre este nivel educativo y la universidad. El segundo momento es el acceso mismo a la universidad, con foco en la diversificación de los mecanismos de admisión. Finalmente, en la tercera y última etapa de esta transición educativa, se abordan los desafíos que presentan para las instituciones la permanencia e integración de los estudiantes en la universidad. Cabe destacar que, aunque no se aborda en este libro, el ciclo transicional en términos estrictos no termina sino hasta que el individuo ha finalizado sus estudios y se ha podido insertar en el mundo laboral. Al no contar todavía con datos que nos permitan seguir estas trayectorias post-egreso, no abordamos esta etapa en el libro, pero la asumimos como un desafío pendiente de estudio.

Desde luego, no pretendemos realizar una revisión exhaustiva de las numerosas estrategias utilizadas a lo largo de nuestro país por las universidades para favorecer el acceso y la permanencia de estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos, que se han destacado en sus contextos escolares. Lo que hacemos es enunciar preguntas que nos parecen relevantes de abordar; plantear pistas de respuestas; y, finalmente, generar una propuesta general de transición justa y efectiva a la universidad, de acuerdo a los hallazgos de la literatura especializada internacional y local, además de la experiencia específica de algunas iniciativas originadas en la Universidad de Santiago, bajo el supuesto de que estos aprendizajes, así como los principios sobre los que éstos se sustentan, se pueden extrapolar a muchas otras instituciones y servir de modelo, ajustable a los contextos particulares de cada una de ellas. La historia reciente, por lo demás, ha demostrado que esto no es una quimera (ver Gil, Orellana y Moreno, 2016). La incorporación del ranking de notas al SUA, la expansión por todo Chile de los Propedéuticos UNESCO, el nacimiento y consolidación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), y la difusión del Programa Ranking 850 a cada vez más universida-

³ La Universidad de Santiago ha optado por un modelo secuencial de apoyos académicos a los estudiantes: durante el período de transición, éstos se ejecutan desde una unidad centralizada (PAIEP, dependiente de la Vicerrectoría Académica), en estrecha articulación con las unidades académicas, resguardando así la sostenibilidad institucional de estos programas; a partir del segundo año, los apoyos son entregados preferentemente desde cada una de las facultades.

des y regiones del país, así lo atestiguan. Como mostraremos en este libro, todas estas experiencias se encuentran en línea con las tendencias más actuales que los especialistas de diversas latitudes propician. Por lo demás, se insertan plenamente en la visión de educación transformadora que la UNESCO (2015) propone, a través de la “Declaración de Incheon para la Educación 2030”, en torno a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, que pueda hacer frente a todas las formas de exclusión, marginación y desigualdades. Este horizonte normativo de la inclusión explicitado por la UNESCO hace referencia a un derecho individual, pero también apunta a los beneficios para la sociedad de contar con individuos talentosos provenientes de todos los ámbitos y sectores para enfrentar los desafíos propios del siglo XXI.

El libro se presenta en seis capítulos. El primero de ellos aborda los desafíos para la inclusión y la equidad que presenta el contexto actual de masificación de las universidades. Sabemos que el acceso a las instituciones de enseñanza superior se ha masificado en Chile en las últimas décadas y que hoy llegan a las universidades selectivas más estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos que antes. Pero también sabemos que el acceso a las instituciones más prestigiosas sigue siendo desigual y segregado –a imagen de la enseñanza primaria y secundaria de nuestro país–, y que los estudiantes provenientes de contextos favorecidos, con un elevado capital cultural familiar y escolarizados en colegios de nivel socioeconómico alto, siguen hoy teniendo muchas más probabilidades de acceder y permanecer en estas instituciones que estudiantes provenientes de sectores desaventajados desde el punto de vista socioeconómico y cultural. En otras palabras, el acceso a las universidades selectivas se ha democratizado cuantitativamente, pero no cualitativamente. Es lo que se denomina una masificación desigual. El capítulo I presenta esta contradicción y la pregunta general de cómo abordar estas desigualdades e injusticias en el acceso a las universidades selectivas, a la que se irán dando pistas de respuesta a lo largo del libro. Este primer capítulo aborda, por lo demás, otras preguntas iniciales que nos parecen relevantes a la hora de establecer políticas, estrategias y dispositivos que tengan como finalidad la inclusión y la equidad. Sin aportar respuestas, se abordan nociones que orientan nuestro quehacer y que merecen ser debatidas, como el mérito y la igualdad de oportunidades. Después de revisar estas nociones, proponemos –siguiendo a Dubet (2004)– que, para avanzar hacia grados más elevados de justicia, la igualdad de oportunidades, que reconoce el mérito individual, requiere ser complementada con la equidad. El capítulo finaliza abordando las nociones de transiciones y trayectorias que enmarcan este estudio, entendiendo que éstas van mucho más allá de un momento específico de la vida de un individuo, lo que nos invita a entender el acceso a la universidad en una perspectiva temporal más larga y multidimensional, que pone además el acento tanto en la dimensión individual y agencia del joven estudiante, como en la dimensión institucional y estructural.

El segundo capítulo caracteriza brevemente a los estudiantes ingresados por vías de acceso inclusivo, a través de un estudio realizado durante el año 2016 en la USACH, cuyo objetivo era aportar a la comprensión del proceso de toma de de-

cisiones y afiliación universitaria de estos estudiantes. Los resultados de este estudio, que configuran un cierto perfil, si bien plural, de dichos estudiantes, irán dialogando con las perspectivas teóricas discutidas en los próximos tres capítulos, correspondientes a las etapas ya mencionadas anteriormente de transición a la universidad. En este capítulo, presentamos los aspectos metodológicos del estudio (características del cuestionario aplicado, procedimientos, muestra), así como una caracterización general de los participantes de este estudio, al que denominamos “Encuesta VAI 2016”.

El tercer capítulo hace referencia a la primera etapa de la transición a la universidad, es decir, el período final de la enseñanza secundaria. Tomando en cuenta que las estrategias para favorecer el acceso a las universidades de estudiantes destacados provenientes de contextos desfavorecidos no se pueden limitar a determinados cambios en las políticas de admisión, sino que deben preferentemente incorporar acciones previas, se aborda esta primera etapa transicional como un momento crucial para generar intervenciones que permitan concretar trayectorias individuales cada vez menos ligadas al origen social, cultural y económico. En la primera parte de este capítulo, nos acercamos a esta etapa a través de las aspiraciones y las expectativas, que se encuentran en la base del proceso de toma de decisiones de estudios por parte de los estudiantes. La literatura especializada ha coincidido en señalar a ambas como piezas fundamentales del proceso, por cuanto otorgan sentido a los proyectos futuros y motivan la acción. Centramos nuestra atención en el hecho de que ambas son moldeables y que, por lo tanto, independientemente de los factores que las influyen, se puede intervenir para que éstas se eleven. Para ello, el rol que jueguen las comunidades educativas de los establecimientos de enseñanza secundaria, en estrecha colaboración con las universidades, es vital, sobre todo a través de la preparación académica; la entrega de información fidedigna, amplia y accesible; y un proceso de orientación vocacional que permita que un alumno pueda elegir su camino postsecundario con la mayor libertad y autonomía posible. El capítulo prosigue con algunos ejemplos de intervenciones que pueden realizar las universidades en colaboración con los colegios para favorecer a los estudiantes destacados en su proceso de toma de decisiones, considerando para ello las distintas etapas por las que atraviesa un individuo durante la enseñanza secundaria, tomando como referencia el modelo de toma de decisiones de los autores Hossler y Gallagher (1987). Después de analizar los resultados de la “Encuesta VAI 2016” correspondientes a esta etapa transicional, se revisan someramente algunas experiencias internacionales de articulación entre niveles educativos, y se presentan los aportes y evidencias emanadas en su origen desde algunas iniciativas de la Universidad de Santiago en torno a la articulación universidad-enseñanza secundaria, como los Propedéuticos UNESCO y el programa PACE.

El cuarto capítulo del libro entra de lleno al debate acerca de los mecanismos de acceso a la universidad, y toma posición por una necesaria revisión de éstos y sobre todo por su diversificación y complementación mutua, en el marco de un sistema nacional único, pero más complejo que el actual. Se presentan los argu-

mentos a favor y en contra de las pruebas estandarizadas, haciendo hincapié en la suma de evidencia acumulada hace un cuarto de siglo, tanto a nivel internacional como nacional, sobre el carácter limitado y discriminatorio de estas pruebas, cuyos resultados se encuentran directamente correlacionados con el nivel socioeconómico de origen de los estudiantes. Como contrapunto, el capítulo indaga en los beneficios de la diversificación de los mecanismos de admisión, con énfasis en el ranking de notas. En efecto, éste ha demostrado, a pesar de su reciente incorporación al sistema único de admisión (SUA), que tiene diversas virtudes, entre las que se cuentan, por ejemplo, permitir la comparación entre los alumnos de enseñanza secundaria en sus respectivos contextos (eliminando los problemas del uso directo de las calificaciones), aminorar el efecto de las condiciones socioeconómicas y culturales de origen, y ser un buen predictor del desempeño académico futuro del estudiante. Después de analizar los resultados de la “Encuesta VAI 2016” relativos al acceso a la universidad, se realiza un acercamiento a un programa paradigmático en términos de articular los propósitos de equidad, justicia e inclusión de estudiantes meritorios provenientes de contextos desfavorecidos, sin sacrificar calidad: el programa Ranking 850 (Faúndez, Labarca, Cornejo, Villarroel, y Gil, 2017). Finalmente, y pensando en un futuro próximo, el capítulo aborda la necesidad de incluir otros factores en la admisión, no necesariamente académicos o expresables en calificaciones, dejando abierta la pregunta acerca de la medición y consideración de talentos más “específicos”, que no logran hoy en día ser reflejados ni por pruebas como la PSU ni por dispositivos como el Ranking de notas. Para ello, se revisan algunas experiencias internacionales y también de nuestro país, que otorgan luces sobre los beneficios, dificultades y desafíos que plantean este tipo de indicadores. Se presenta aquí el cupo inclusivo más reciente en el que la Universidad de Santiago, la Universidad Austral de Chile y la Universidad de Magallanes han estado trabajando con el Programa Explora de CONICYT: el cupo Explora, a entrar en vigencia en la Admisión 2018.

El quinto capítulo del libro se interna en la tercera etapa de la transición de un individuo a la universidad, es decir, el proceso por el cual un estudiante persevera en sus estudios, se integra académica y socialmente (Tinto, 1975) o afilia (Coulon, 1995), y logra permanecer en la universidad a lo largo de toda su carrera, para finalmente titularse y egresar satisfactoriamente en un plazo oportuno. En efecto, no es suficiente con apoyar a los alumnos de rendimiento destacado en la enseñanza secundaria para que puedan optar a la universidad en las mejores condiciones posibles, ni abrir nuevos mecanismos de admisión, si no se van a poner en marcha una serie de dispositivos y estrategias de acompañamiento que permitan que un estudiante destacado proveniente de un contexto desfavorecido sea capaz de enfrentar sus estudios universitarios en igualdad de condiciones con el resto de la población estudiantil. Por otra parte, el primer año de universidad ha sido ampliamente documentado como un período transicional crítico para la generalidad de los estudiantes que hoy se incorporan a la educación superior, y que requiere, por tanto, de apoyos específicos con una oferta universal. La perspectiva del capítulo se inscribe en la óptica de considerar el contexto social e institucional como esencial para comprender la permanencia, en constante interacción con las

características individuales del estudiante (Canales y De los Ríos, 2009). Después de caracterizar algunas perspectivas teóricas acerca de la perseverancia y la permanencia, provenientes de distintas disciplinas, y de abordar de manera específica algunas de las estrategias llevadas a cabo en este sentido por parte del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago, con foco en el primer año de universidad –básicamente el sistema de tutorías–, así como las evidencias disponibles de sus resultados, se analizan los resultados de la “Encuesta VAI 2016”, relativos a estas temáticas.

El último capítulo del libro se presenta como una serie de reflexiones finales, a modo de conclusión general.

I. LOS DESAFÍOS DE LA TRANSICIÓN CON EQUIDAD EN UN CONTEXTO DE MASIFICACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES: DESIGUALDAD, MÉRITO E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

En este primer capítulo, después de abordar el contexto actual de masificación desigual de las universidades selectivas chilenas, revisamos algunas nociones que, no por muy repetidas, generan necesariamente mayor consenso, tales como el mérito, la igualdad de oportunidades y la equidad. Todas ellas resultan fundamentales a la hora de abordar el desafío de favorecer el acceso y permanencia de estudiantes de rendimiento destacado provenientes de contextos desfavorecidos a las universidades selectivas. Más allá de la connotación ideológica de estas nociones, que por lo demás no siempre se utilizan en forma conjunta ni consistentemente, rescatamos en este capítulo una cierta mirada sobre éstas y las movilizamos en el marco de nuestro objeto de estudio. Decimos, en primer lugar, que la igualdad de oportunidades, que reconoce el mérito individual medido en contexto, requiere ser complementada con la equidad (Dubet, 2004). En segundo lugar, señalamos que un acceso justo a las universidades y la permanencia de los estudiantes en ellas, son fenómenos que deben ser pensados en una perspectiva procesual, y que para ello las nociones de transición y trayectorias son útiles, puesto que nos permiten entenderlos no como fenómenos coyunturales, sino como el resultado de un cúmulo de oportunidades que se presentan (o no) en la vida de un estudiante, lo que nos invita, a lo largo del libro, a entender el acceso y la permanencia en la universidad de estudiantes destacados provenientes de contextos desfavorecidos desde una perspectiva diacrónica, multidimensional y compleja.

La masificación desigual del acceso a las universidades chilenas

Las últimas décadas se han caracterizado por cambios profundos en la configuración del paisaje de la enseñanza superior en nuestro país, en línea con la tendencia mundial de apertura y masificación del acceso a los estudios postsecundarios (Altbach, 2010). En América Latina, los cambios en la composición social del grupo de estudiantes matriculados en la enseñanza superior durante las dos primeras décadas de este siglo son notables. Según el Banco Mundial, la proporción de estudiantes de enseñanza terciaria pertenecientes a los dos quintiles más desfavorecidos en la región ha pasado de un 10,5% en el año 2000 a un 16,8% en el año 2013, y en algunos países, como Brasil, Guatemala, Chile y Bolivia, esta proporción se ha duplicado (Ferreya, Avitabile, Botero, Haimovich, y Urzúa, 2017). En Chile, si la tasa bruta de participación en la enseñanza superior no superaba el 15% hacia el año 1985, proporción característica de un acceso de elite, entre

ese año y el 2007 esta tasa había aumentado a un 50% (acceso de masa), para seguir incrementándose cada vez más, convirtiéndose en un sistema con acceso universal (Brunner, 2015); y, en consecuencia, con un estudiantado cada vez más heterogéneo y diverso (Jiménez de la Jara, Lagos y Durán, 2011). Este crecimiento del sistema, liderado por las universidades, pero en el que también participaron activamente los centros de formación técnica (CFT) y los institutos profesionales (IP), implicó que la enseñanza superior dejara de ser un sueño inalcanzable para los alumnos que históricamente habían sido excluidos de ella, y que ya no se asociara los estudios postsecundarios a un privilegio reservado a unos pocos. Según el informe INDICES 2017, publicado por el Consejo Nacional de Educación (CNEC), de los 1.162.306 estudiantes que conforman la matrícula total de enseñanza superior para el año 2017, 659.577 pertenecen a universidades (56,7%), 370.209 a Institutos Profesionales (31,9%) y 132.520 (11,4%) a Centros de Formación Técnica (CNEC, 2017), confirmando la preferencia de las familias chilenas por los estudios postsecundarios de tipo universitario (ver tabla 1).

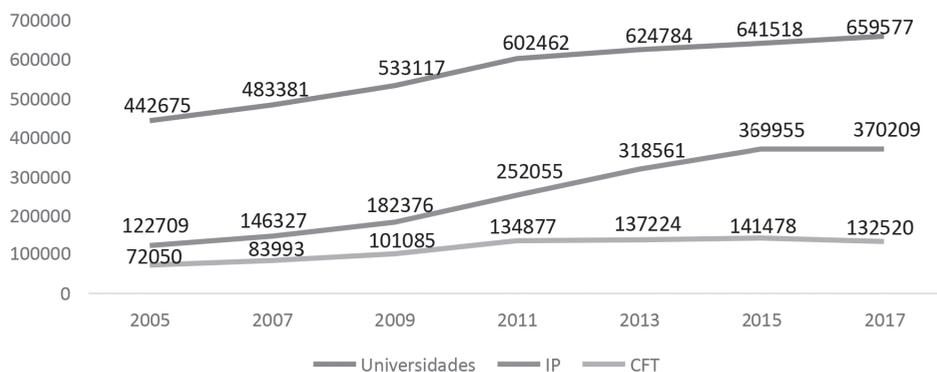
Tabla 1: Distribución de la matrícula total en enseñanza superior, año 2017

	Universidades	IP	CFT	TOTAL
Matrícula	659.577	370.209	132.520	1.162.306
%	56,7	31,9	11,4	100

Fuente: CNEC, 2017.

En una perspectiva más larga, tanto la matrícula total como la matrícula en primer año de las instituciones de educación superior chilenas muestran este año 2017 un cese del crecimiento observado en las últimas décadas (ver gráfico 1), e incluso una leve disminución, la que se verifica esencialmente en los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Las causas de este fenómeno se encuentran asociadas, entre otras razones, a la disminución de la población en el rango de edad comprendido entre 15 y 24 años, así como del número de estudiantes egresados de cuarto año de enseñanza secundaria, para el periodo 2012-2017 (CNEC, 2017).

Gráfico1: Matrícula total de pregrado (años 2005 – 2017)



Fuente: Elaboración propia en base al informe “INDICES: Tendencias Educación Superior 2017” (CNED, 2017).

Sin embargo, a pesar de un aumento de la cobertura nunca antes visto y de la incorporación en los últimos tiempos de ajustes a los procesos de admisión –que serán objeto de análisis en el capítulo IV–, el acceso a las universidades chilenas, principalmente a las llamadas universidades selectivas, no es hoy en día equitativo.

A nivel mundial, este proceso de masificación del acceso a la universidad, que permite la continuación de estudios a un número de estudiantes cada vez más creciente, ha sido ampliamente estudiado por la sociología de la educación (Goastellec, 2010). A través de ella, se ha podido comprobar que los procesos de masificación tienden a favorecer, en primer lugar, a los individuos que ya se encontraban mejor posicionados en la escala social (Duru-Bellat, 2012). De esta manera, se observa en Chile lo que ya había ocurrido en otras latitudes, es decir, que el proceso de democratización del acceso a la enseñanza superior tiene características eminentemente cuantitativas, puesto que acceden en proporción hoy más estudiantes provenientes de condiciones socioeconómicas desfavorecidas que antes, pero que aún no se alcanza una democratización cualitativa, que implicaría que el acceso dependa cada vez menos del origen social y cada vez más del mérito individual del postulante (Merle, 2009). Es por ello que la expresión “masificación desigual” o “segmentada” parece más apropiada que “democratización” del acceso, puesto que esta última sugiere un proceso igualitario, cuando lo que en realidad sucede es que se extienden los años de estudios para todos los sectores de la población, pero aumentan las desigualdades sociales de acceso según el tipo de institución y/o de carrera a la que los estudiantes ingresan. En otras palabras, los estudiantes provenientes de los sectores sociales más privilegiados hegemonizan las carreras y las instituciones más prestigiosas, y el sistema canaliza a los estudiantes de clases populares hacia las formaciones menos prestigiosas y/o que desembocan en los empleos menos calificados (Duru-Bellat, 2012). La selección ya no opera cuando los alumnos se encuentran en la enseñanza secundaria, sino que se desplaza a la

entrada a la enseñanza superior, y sigue reflejando fuertemente el peso del capital cultural y económico familiar, así como otras desigualdades, como la de género.

Este proceso ha sido recogido por Lucas (2001), quien lo definió como “*Effectively Maintained Inequality*”, es decir, una vez que un nivel de estudios se democratiza (por el proceso de masificación), las desigualdades de oportunidades de alcanzar este nivel son reemplazadas por desigualdades de posición en las carreras o filiales más selectivas o prestigiosas de ese nivel (Duru-Bellat, 2006; Goastellec, 2010; Brunner, 2015). En Chile, diversos autores han comprobado empíricamente esta hipótesis, mostrando de manera prístina cómo, por un lado, el acceso de estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos ha aumentado de manera sostenida en las últimas décadas, y por el otro, de qué manera las instituciones de educación superior reproducen muchas veces la segregada composición social de los colegios, atentando contra la posibilidad de generar mayor heterogeneidad y diversidad en su seno. Así, por ejemplo, se ha podido establecer que los estudiantes de los dos quintiles más pobres están lejos de alcanzar su punto de saturación en relación a la participación en la enseñanza superior (Orellana, 2011); que ciertas universidades se caracterizan por tener un estudiantado que proviene en su gran mayoría (más de un 65%) de colegios particulares pagados, cuando éstos no representan más de un 8% de la matrícula de enseñanza secundaria (Meller, 2011); o que un joven proveniente del decil de más altos ingresos tiene más de tres veces posibilidades de ingresar a la educación superior en comparación con un estudiante perteneciente al decil más pobre (Espinoza, 2016). Como señala Paredes (2015), nos encontramos hoy frente a un sistema de enseñanza superior cada vez menos elitista, pero en el seno del cual las brechas de cobertura, medidas por ingresos económicos familiares, son todavía muy elevadas.

Las consecuencias de lo anteriormente descrito son relevantes porque en Chile, la correlación entre los diplomas que otorgan las diferentes instituciones de enseñanza superior, el peso relativo que implican para acceder al mercado laboral y los ingresos económicos a los que dan acceso es muy fuerte. En realidad, esta relación es positiva en todos los países, pero el impacto del diploma sobre el empleo y los ingresos no es de la misma magnitud en todas las sociedades (Dubet, Duru-Bellat y Véretout, 2010). Es la lógica del “credencialismo” (Collins, 1971), es decir, la creencia en la justicia y en la eficiencia económica de los resultados académicos, lo que se traduce a su vez en relaciones estrechas entre los diplomas y el empleo, acrecentando la influencia de las desigualdades sociales sobre las desigualdades educativas (Dubet et al., 2010), tal como se verifica en nuestro país.

Es argumentable, por cierto, que la valorización extrema de la educación universitaria va en desmedro de otras opciones de formación post secundaria, que debieran conducir, ellas también, a oportunidades de movilidad social y constituir alternativas igualmente válidas y requeridas por los individuos, en conexión con el mercado laboral y la configuración del modelo productivo. Por lo demás, como señala el informe “Desiguales” del PNUD, el crecimiento de la cobertura de educación superior ha sido tan vertiginoso que existe un riesgo real de que el mercado

laboral no sea capaz de absorber a dichos individuos, por lo que “un desafío pendiente es, entonces, proveer a la enseñanza secundaria de los medios y estrategias que doten de competencias a los jóvenes que no ingresarán a la educación superior” (PNUD, 2017, p. 42).

Se entiende, en el contexto descrito, la importancia de acceder a una universidad selectiva en Chile. Lamentablemente, desde hace décadas se constata, año tras año, que las oportunidades que tienen los estudiantes provenientes de diferentes sectores sociales y de colegios de diversas dependencias de acceder a una universidad selectiva son muy desiguales. Es a esta altura redundante recordar que el acceso a las universidades más prestigiosas del país depende en gran parte del puntaje que el estudiante obtenga en la prueba de selección universitaria (PSU), y que estos resultados se encuentran fuertemente correlacionados con el nivel socioeconómico familiar y el contexto escolar en el que éste haya cursado su enseñanza básica y secundaria (Espinoza y González, 2007). Son múltiples los estudios que se acumulan sobre las ventajas que presentan los estudiantes de colegios particulares pagados en relación a los estudiantes de colegios subvencionados por el Estado (municipales y particulares subvencionados) para sortear con éxito esta prueba de selección, así como cualquier prueba estandarizada, por lo demás, ya sea a nivel nacional (como el SIMCE) o internacional (como PISA y TIMSS), generando brechas que parecen insalvables. Cada mes de diciembre, los alumnos, sus familias y las comunidades educativas (amén de los medios de comunicación, que rápidamente se encargan de realizar rankings de los “mejores colegios”) esperan con expectación los resultados de la PSU, y sin sorpresas, cada año, se repiten los mismos patrones. Sin ir más lejos, y a modo de ejemplo, en el proceso de admisión correspondiente al año 2017 (es decir, para los estudiantes que rindieron la PSU a fines del año 2016), de 290.000 estudiantes que se inscribieron a este examen (de los cuales 258.534 rindieron las pruebas obligatorias de Lenguaje y Matemática), se obtuvieron 163 puntajes nacionales, de los cuales un 71% corresponde a estudiantes de colegios particulares pagados, 21% a estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y únicamente un 8% a estudiantes provenientes de la educación municipal (cabe destacar que la composición real de la matrícula de enseñanza secundaria en Chile, según datos del Ministerio de Educación para el año 2015, se divide de la siguiente manera: 7,6% de estudiantes en la educación particular pagada; 54,6% en la educación particular subvencionada; 36,5% en la educación municipal y 1,3% en establecimientos de administración delegada).

Tabla 2: comparación matrícula enseñanza secundaria con puntajes nacionales (%)

Establecimientos educativos	% Matrícula enseñanza secundaria 2015	% Puntajes nacionales PSU proceso de admisión 2017
Particular Pagado	7,6	71
Particular Subvencionado	54,6	21
Municipal	36,5	8

Fuente: Elaboración propia, en base a datos MINEDUC y DEMRE.

La brecha entre establecimientos es tal, que existen muchos colegios (por lo general municipales y de modalidad técnico-profesional) que no logran que ninguno de sus egresados obtenga el puntaje mínimo de 475 puntos en la PSU solicitado por el SUA para la mayor parte de instituciones, y en los que por tanto ningún estudiante logra ingresar a alguna de las universidades adscritas a él. Ni siquiera los alumnos de mejor rendimiento de estos colegios pueden responder correctamente la totalidad de las preguntas de las pruebas de admisión, por la sencilla razón de que una buena parte de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) de la enseñanza media (que son evaluados en la PSU) no han sido cubiertos por su establecimiento (Mineduc, 2015), siendo esta realidad más acentuada en el caso de los colegios de modalidad técnico-profesional, que cuentan con una cantidad considerablemente menor de horas lectivas para profundizar en los aprendizajes medidos en la PSU. La tabla 3 ilustra las brechas entre estudiantes provenientes de colegios de diferentes dependencias y modalidades educacionales, para el proceso de admisión 2017.

Tabla 3: Puntajes PSU según dependencia y modalidad educacional (admisión 2017)

Establecimientos educacionales	Prueba de Lenguaje	Prueba de Matemática
<i>Dependencia</i>		
Particular Pagado	593	607
Particular Subvencionado	502	501
Municipal	469	468
<i>Modalidad</i>		
Científico-Humanista	522	520
Técnico-Profesional	443	447

Fuente: Elaboración propia, en base a datos del CRUCH.

Como se puede apreciar, la brecha entre estudiantes de colegios particulares pagados y estudiantes de colegios municipales es de 124 puntos para la prueba de Lenguaje, y de 139 puntos para la prueba de Matemática. En tanto, los estudiantes que egresan de un colegio científico-humanista promedian 79 puntos más en la prueba de Lenguaje y 73 puntos más en la prueba de Matemática que aquellos que cursaron su enseñanza secundaria en un colegio técnico-profesional.

Es decir, salvo para aquellos estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos con “trayectorias improbables o paradójales” o altamente resilientes (Mercklé, 2005), pareciera que la suerte está echada con bastante antelación y que el nivel de éxito en las trayectorias académicas se presenta en mayor proporción en los sectores altos (Mauna, 2013), transformando de esta manera las trayectorias en destinos (Dubet, 2004).

Nos encontramos, desde luego, frente a una contradicción que debe ser resuelta con urgencia. Por un lado, es un hecho que el sistema admite hoy a más estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos que nunca antes en su historia. Por otro lado, el mismo sistema establece condiciones de admisión a las universidades más prestigiosas —aquellas que podrían permitir una real movilidad social ascendente— que son restrictivas para estos estudiantes, puesto que el acceso a estas instituciones se encuentra fuertemente asociado a las condiciones de origen de los individuos. En consecuencia, éstos se incorporan a la educación universitaria privada no selectiva (también llamadas universidades masivas), cuyos estándares de calidad, en términos generales, se encuentran altamente desregulados.

En este contexto, urge preguntarse cómo abordar estas desigualdades e injusticias en el acceso a las universidades selectivas, y de qué manera favorecer el acceso y permanencia de estudiantes destacados provenientes de contextos desfavorecidos a estas instituciones, lo que abordaremos en los capítulos siguientes. Antes, sin embargo, es necesario que intentemos responder a otras preguntas para situar nuestras posturas y propuestas: ¿por qué es importante un acceso justo a las universidades selectivas y qué significa exactamente aquello? ¿cómo evaluar quiénes son los alumnos que merecen ingresar a estas universidades y de qué manera favorecer la igualdad de oportunidades?

Mérito e igualdad de oportunidades para un acceso justo

Tanto la noción de mérito como la de igualdad de oportunidades son de utilidad para pensar en un acceso justo a las universidades selectivas y abordar las desigualdades de acceso a estas instituciones. Ambas nociones han sido objeto de fuertes polémicas dentro de la literatura especializada. Sin necesidad de tener que aportar respuestas a una discusión abierta y que acepta diversas interpretaciones, es pertinente cuestionarse estas nociones, intentando despejar qué se entiende por ellas y de qué manera pueden efectivamente ser funcionales para un acceso justo, entendido éste como un acceso que no discrimina por condiciones socioeconómicas y culturales de origen. Esta problemática no es exclusiva de nuestro país y se aprecia a nivel mundial y en perspectiva comparada, confirmando, en diversos contextos, el carácter acumulativo de la ventaja económica, cultural y educativa en el acceso a las universidades (Mountford-Zimdars y Sabbagh, 2013). En otras palabras, todos los sistemas de educación superior tienen problemas para encontrar estrategias y dispositivos que les permitan establecer instituciones que resguarden una alta calidad y que ofrezcan oportunidades para todos y todas, y si bien pareciera existir cierto consenso en torno a la necesidad de un acceso justo a las universidades, existen importantes diferencias en relación a la naturaleza misma de un sistema justo (McCowan, 2016). En algunos países, como Inglaterra, ciertos autores llegan a señalar que la ampliación del acceso a las universidades no pasa de ser una retórica política y que ésta se puede asimilar más al fracaso que al éxito, favoreciendo a una serie de jóvenes “no tan brillantes” provenientes de la clase media, más que a los talentos académicos originarios de la clase obrera, los

que, cuando logran ingresar a las universidades de prestigio, se encuentran con una serie de barreras, dificultades y exclusiones que terminan apartándolos de estas instituciones (Reay, 2007).

Como indica Goastellec (2010), cuando hablamos de desigualdad en el acceso a las universidades selectivas, nos referimos a una falta de *igualdad de oportunidades* que se convierte en una desventaja, es decir, en la menor probabilidad de un evento (el acceso) para un estudiante con ciertas características (en general, condiciones socioeconómicas y culturales desfavorecidas, pero también pueden ser, por ejemplo, de género o de etnia). La consecuencia de esta desventaja es la exclusión, que puede ser absoluta o relativa. La exclusión absoluta (un sector de la sociedad que se encuentra totalmente impedido de acceder a la universidad) ya no se evidencia en el Chile del siglo XXI, pero la exclusión relativa, es decir, la sub-representación de determinados grupos, es patente y es precisamente lo que nos convoca a buscar alternativas y soluciones que combinen la apertura de las universidades selectivas, sin sacrificar calidad. Ello implica que existe hoy una doble presión sobre las universidades selectivas. Por un lado, abrir el acceso a grupos históricamente excluidos y, por el otro, admitir a los mejores candidatos, lo cual genera tensiones entre las nociones de igualdad y mérito, de las que las universidades tienen que hacerse cargo (Carvalho, 2015).

¿En qué podría consistir una política de igualdad de oportunidades?

Según Felouzis (2014), a menos que una sociedad elimine completamente el vínculo que existe entre padres e hijos (lo cual es evidentemente imposible y tampoco es deseable, por cierto), las desigualdades entre familias (comúnmente medidas por el capital cultural de los padres) implican un cierto nivel de desigualdad de oportunidades ofrecido a los hijos, desde el comienzo de su existencia. Antes incluso de ingresar al colegio, los niños crecen con desarrollos cognitivos diferenciados, básicamente al nivel del lenguaje, que les permitirán afrontar de mejor manera los primeros años de escolaridad. Es lo que se conoce como la teoría del *"best start"* (Merle, 2009). La cuestión central a resolver no es entonces la existencia misma de las desigualdades, sino más bien la amplitud de éstas. Es decir, preguntarse hasta qué punto las desigualdades educativas son aceptables, sin que se ponga en cuestión la legitimidad del sistema en su conjunto. Los resultados de la PSU son un buen ejemplo de lo que se intenta ilustrar. Es totalmente legítimo que las universidades quieran realizar una selección de los estudiantes que serán admitidos en ellas, según criterios compartidos. Como señala el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, "todo proceso de admisión requiere de criterios de selección" (CRUCH, 2015, p. 44). Sin embargo, cuando se observa que los resultados de este proceso de selección son permanentemente favorables a un mismo sector social, entonces solo queda preguntarse si el sistema está asegurando la igualdad de oportunidades y no simplemente transformando las desigualdades sociales de origen en desigualdades de resultados educativos. En efecto, en Chile, el tipo de colegio en el que se encuentra escolarizado un alumno se encuentra fuertemente

relacionado con su condición socioeconómica de origen, y determina en gran parte sus posibilidades de acceso al capital cognitivo (Rosas y Santa Cruz, 2013). Para estos autores, el nivel socioeconómico determina el tipo de educación que reciben los estudiantes, lo que a su vez determina el capital cognitivo resultante. De manera más específica, el capital cognitivo sería “la suma de los saberes adquiridos a consecuencia del capital cultural de origen, más las oportunidades educacionales formales” (Rosas y Santa Cruz, 2013, p. 55). Como se puede apreciar, los autores hablan de “capital cognitivo” y no de “inteligencia”, debido a que la concepción de inteligencia ampliamente vehiculada en Chile es la de la psicología anglosajona, que la plantea como heredada e inmodificable. El “capital cognitivo”, en cambio, señalan estos autores, se acerca más a la concepción de inteligencia de la psicología francesa, que la plantea como esencialmente aprendida y modificable por medio de la educación. El esfuerzo individual, bajo la perspectiva de la “inteligencia”, se diluye, y el fracaso en un resultado académico pasa a ser explicado a través de la teoría de la disonancia cognoscitiva, en la que los individuos justifican sus exiguos resultados de manera natural, porque simplemente ellos son peores que otros (Rosas y Santa Cruz, 2013), en un círculo vicioso de desesperanza aprendida. En el fondo, se legitiman las desigualdades de resultados a través de la “ideología del don”, en referencia a cualidades individuales intrínsecas, sin considerar ninguna de las variables contextuales a las que se encuentra expuesto un individuo, explicación naturalista de las desigualdades de resultados que la psicología se ha encargado de invalidar científicamente (Merle, 2012).

Como hemos señalado, esta desigualdad estructural del sistema escolar chileno, reflejada en resultados disímiles según origen social en el acceso a las universidades selectivas, implica una pérdida de estudiantes talentosos provenientes de sectores desfavorecidos de la población y una seria restricción a las oportunidades de movilidad social (Plank y Jordan, 2001; Gil, Paredes y Sánchez, 2013).

El ideal de igualdad de oportunidades, en este contexto, parece aún inaccesible y permite que se abran profundas interrogantes relativas a la naturaleza misma de esta noción y su consecuente aplicabilidad. Según Dupriez y Verhoeven (2007), las concepciones de igualdad de oportunidades han ido cambiando con el tiempo. En un inicio, la igualdad de oportunidades decía relación con la igualdad de acceso para todos a los niveles de enseñanza primaria y secundaria, respectivamente, con la finalidad de asegurar niveles de instrucción lo más expandidos posibles en la población (según las sociedades, durante el siglo XIX o a comienzos del siglo XX). Una segunda etapa, iniciada después de la primera guerra mundial en los países europeos, pero en plena expansión recién a mediados del siglo XX, implicó que una vez asegurado el acceso masivo a un tronco común de conocimientos, se produjera una diferenciación a cierta edad para promover “a los mejores talentos” y asegurar de esta manera el ideal meritocrático: es lo que se conoce como igualdad de tratamiento. Como todos los alumnos han sido tratados de manera equitativa, se permiten diferencias entre éstos, atribuibles al mérito individual, más allá de las diferencias sociales. La selección escolar se pretende entonces justa y equitativa. Finalmente, señalan estos autores, se considera que ya no es suficiente con hacer

posible la promoción escolar de alumnos que provienen de contextos desfavorecidos, sino que hay que tender hacia una igualdad de resultados a través del principio de equidad. Es decir, se acepta como justo distribuir los recursos de manera desigual y dar más a los que tienen menos, a través de políticas compensatorias. Esta corriente se desarrolla a partir de la década de 1970, principalmente en los Estados Unidos, en el Reino Unido y en Francia.

Para el PNUD, hay igualdad de oportunidades “cuando los niños o jóvenes de distinto estrato social (o género, raza, etnia, etc.) obtienen en promedio igual logro en el ámbito educacional y demás dimensiones del desarrollo. Por supuesto que las personas en su individualidad difieren en múltiples aspectos que no tiene sentido equiparar, como los talentos y las predisposiciones que hacen de cada persona una entidad única; lo que importa aquí es que estos rasgos individuales se promedian en los grupos, y en un escenario de igualdad de oportunidades los logros no debieran diferir entre los promedios grupales” (PNUD, 2017, p. 293).

Pensando específicamente en el acceso a las universidades selectivas, ¿qué sería entonces lo que determina un acceso justo y equitativo?

Según Vandenberghe (2007), existen diversos puntos de vista en la literatura que abordan esta problemática. Un primer abordaje es el del utilitarismo, en el que únicamente cuenta la tendencia promedio de los individuos, todas las categorías sociales confundidas, de acceder a la universidad. Bajo esta perspectiva, son relevantes los porcentajes de un tramo de edad específico que accede a la universidad, sin importar las diferencias entre categorías de individuos. Un segundo punto de vista es el igualitarismo estricto, que opta por un sistema que asegure la igualdad estricta de resultados (incluso si el nivel educativo promedio es más bajo). En otras palabras, bajo esta concepción, hay desigualdad mientras las tasas de acceso a la universidad no sean iguales al 100% de los individuos en condiciones de acceder a ella. Otra vertiente consiste en el igualitarismo de base, que plantea que las potenciales desigualdades que se generen más allá de una educación de base asegurada a todos, no son tan relevantes. Finalmente, se plantea como alternativa la concepción de igualdad de oportunidades de Roemer (1998), la cual, para nuestra realidad, es sumamente interesante.

Para Roemer (1998), existen diversas concepciones del principio de igualdad de oportunidades, pero en todas ellas se exige en algún momento que el individuo se haga responsable de la consecución de tal igualdad. Señala el autor que existe “un ‘antes’ y un ‘después’ en el concepto de igualdad de oportunidades: antes de que comience la competición deben igualarse las oportunidades, incluso mediante una intervención social, si es necesario; pero una vez que comienza, los individuos han de asumir plenamente su responsabilidad” (Roemer, 1998, p. 72). Las distintas concepciones de la igualdad de oportunidades variarán entonces en relación al lugar en el que sitúen el umbral a partir del cual los individuos asumen esta responsabilidad, lo cual no constituye una definición menor. Para este autor, las sociedades deben discutir estos asuntos y establecer un cierto consenso en

torno a la ubicación de este umbral, y a partir de ello establecer la manera en que debe “nivelarse el terreno de juego” (Roemer, 1998, p. 71) entre los individuos. En Chile, hemos oído muchas veces hablar de “emparejar la cancha”, pero nunca queda explícitamente claro qué es lo que se quiere decir con esta expresión y de qué manera lograrlo.

Uno de los aspectos más interesantes de su propuesta es que abre el debate acerca del auténtico ámbito de la responsabilidad individual. En este sentido, el autor se hace cargo de las vertientes teóricas que abordan esta temática, pero sin establecer una respuesta definitiva a la interrogante. Por un lado, señala, no podemos considerar que las circunstancias determinan absolutamente todo, sin dejar espacio para el esfuerzo autónomo. Si esto fuera cierto, señala: “entonces diríamos que lo que aparentemente es fruto de diferentes esfuerzos está en realidad plenamente determinado por circunstancias diferentes” (Roemer, 1998, p. 74). Pero que Roemer se aleje del determinismo no implica que defienda una postura en la que la racionalidad del actor y su agencia personal (en una concepción más liberal) sean predominantes, sino que se sitúa en una especie de término medio, al indicar que “el caso más general es que los resultados escolares vengan determinados conjuntamente por las circunstancias y el esfuerzo libremente elegido. Por ello, en la medida en que afecten a los resultados escolares, la igualdad de oportunidades exige compensar las diferentes circunstancias de las personas y no que se las compense por las consecuencias que resultan de las diferencias en su esfuerzo” (Roemer, 1998, p. 74). Se debe distinguir, señala este autor, entre las circunstancias que están más allá del control de un individuo y que influyen en su capacidad para aprovechar las oportunidades, y sus actos autónomos de esfuerzo. Sabiendo que esta capacidad se encuentra en parte determinada por circunstancias que van más allá del control del individuo (capital cultural de los padres, condición socioeconómica, contexto escolar, etc.), igualar las oportunidades requiere, por un lado, compensar a los estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos y, por otro lado, –y esto es fundamental–, evaluar el esfuerzo a través de la comparación con estudiantes de similares condiciones (como veremos más adelante, esta concepción tiene similitudes con la idea del “mérito en contexto”, que fundamenta, entre otras estrategias, la incorporación del ranking de notas al proceso de admisión a las universidades selectivas en Chile). Lo que propone Roemer es una política de igualdad de oportunidades que sea capaz de igualar los resultados escolares para todas las categorías en las que queramos dividir a la sociedad (en el caso de Chile, típicamente mediante la caracterización socioeconómica), pero que no tiene necesariamente que hacerse cargo de los resultados de los individuos dentro de cada categoría, puesto que estos resultados diferirían de acuerdo al esfuerzo de cada uno. En el fondo, para este autor, la igualdad de oportunidades exige que se compense a los individuos por las diferencias en sus circunstancias, pero no por las diferencias en su esfuerzo. El objetivo central de una política de igualdad de oportunidades, entonces, sería el de “asignar recursos de modo que los resultados que una persona obtenga se correspondan solamente con su esfuerzo y no con sus circunstancias” (Roemer, 1998, p. 77).

Las críticas a la concepción de igualdad de oportunidades

Diversos autores han alertado de las dificultades que conlleva ajustar al plano educativo la noción de igualdad de oportunidades. Tal vez uno de los más destacados exponentes de esta vertiente crítica sea el autor francés François Dubet (2004, 2010, 2014, 2015), quien se inclina por otra noción: la igualdad de resultados. Básicamente, Dubet señala que la igualdad de oportunidades se encuentra intrínsecamente ligada a una concepción meritocrática de la sociedad, y que ésta última suele ser muy cruel hacia lo que él llama “los perdedores” de la competencia educativa. En este sentido, propone que, antes que comience una selección meritocrática, la institución escolar debe asegurar un bien común, una cultura común independiente de las lógicas de selección. Para este autor, como mecanismo de definición de desigualdades justas, la igualdad de oportunidades descansa sobre dos postulados. Por un lado, al inicio del recorrido escolar, todos los alumnos son considerados como iguales y todos tienen el derecho de aspirar a obtener los mejores resultados. Por otro lado, la institución escolar clasifica, orienta y jerarquiza a los alumnos según sus resultados. La competencia escolar convierte entonces a unos alumnos inicialmente iguales en alumnos necesariamente desiguales entre ellos. Es por ello que se habla de una “ficción necesaria”, en el sentido de que permite que los individuos se perciban como libres e iguales a pesar de la formación de desigualdades (Dubet, 2004).

¿Por qué considera el autor este sistema como cruel? Porque, señala, cuando “la ficción” ya no funciona, cuando el alumno trabaja mucho y se esfuerza, pero no obtiene buenos resultados académicos, los “vencidos de la competencia escolar” no pueden sino considerar que la causa de su fracaso está en ellos mismos y que son menos capaces, eficaces e inteligentes, que aquellos que sí tienen éxito. La responsabilidad del fracaso pasa a ser estrictamente individual. Al modelo de la igualdad de oportunidades, le opone entonces otro modelo: el de la igualdad de resultados. Este último señala que el objetivo de la institución escolar no debiera ser el de clasificar ni jerarquizar a los alumnos según sus méritos, sino conducir a todos los alumnos hacia los más altos resultados posibles, sin dejar a ninguno atrás. Si el modelo de igualdad de oportunidades implica juzgar la calidad de la educación por la cantidad de alumnos de origen desfavorecido que acceden a las élites, el modelo de la igualdad de resultados se preocupa primero de los logros del promedio de los alumnos y en particular, de aquellos más desfavorecidos. Ahora bien, tal como el mismo autor reconoce, la institución escolar tiene una doble obligación. Por un lado, promover la igualdad de oportunidades y, por otro lado, asegurar la igualdad de resultados más amplia posible: “los talentos, el mérito y las singularidades deben ser premiados, sin que la norma de excelencia conduzca al desprecio y a la exclusión de los alumnos menos exitosos. El colegio debe considerar que todos los alumnos son capaces de tener éxito, lo cual implica articular de una manera innovadora las dos concepciones antagónicas de la justicia escolar” (Dubet y Duru-Bellat, 2015, p. 105)⁴.

⁴ Original en francés. Traducción libre del autor.

¿Se debe desechar, entonces, los ideales de igualdad de oportunidades y meritocracia? No, pero hay que estar atentos a no considerarlos como modelos que sólo conllevan virtudes y ponderar sus limitaciones. Como señala el PNUD: “el predominio de un ideal de meritocracia de carácter fuertemente individualista puede socavar los principios de solidaridad e integración social, que sientan las bases de las sociedades más igualitarias” (PNUD, 2017, p. 253).

Para poder avanzar hacia grados más elevados de justicia, la igualdad de oportunidades, que reconoce el mérito individual, requiere ser complementada con la equidad (Dubet, 2004)⁵. Es lo que detallamos a continuación.

Mérito y equidad para un acceso justo a las universidades selectivas: hacia una noción de mérito en contexto

En el año 2015, el Consejo Nacional de Educación de nuestro país (CNED), cuyo objetivo declarado, entre otros, es el de resguardar y promover la calidad de la educación superior en Chile, emitió un informe titulado “Posicionamiento del Consejo Nacional de Educación respecto a los antecedentes de la reforma al sistema nacional de educación superior”. En éste, afirma que “la existencia de un sistema único de admisión debe contemplar distintos instrumentos que permitan a las IES identificar el mérito de los estudiantes, respetando la diversidad de los proyectos educacionales y su autonomía. Resulta fundamental que la educación superior reconozca el mérito de los estudiantes y, según su excelencia académica y la mantención de ésta durante su formación, tengan derecho a acceder y mantener sus plazas formativas” (CNED, 2015, p. 12). En relación al acceso, específicamente, el documento indica que se debe “mejorar los mecanismos de acceso de los sectores más vulnerables, combinando criterios de selección e inclusión, de tal forma de proveer mayores oportunidades, configurando un sistema único de admisión. Sin embargo, es necesario que primero se establezca con claridad en qué consiste dicho sistema único y cuál es el concepto de mérito o excelencia que se contempla” (CNED, 2015, p. 13). Finalmente, el Consejo afirma que “se requieren mecanismos que garanticen el acceso, la permanencia y el egreso de la educación superior de estudiantes con mérito provenientes de familias de bajos ingresos, con la exigencia de que mantengan sus niveles de excelencia” (CNED, 2015, p. 13).

Como se puede observar, el Consejo Nacional de Educación le otorga gran valor al reconocimiento del mérito y, a través de éste, al acceso sin discriminaciones a la enseñanza superior. El CNED aporta, en su posicionamiento, la idea de combinar los criterios de selección e inclusión con la finalidad de generar mayores oportunidades para los estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos (de lo cual se deduce que, además de la prueba de selección, avala otros indicadores de admisión), pero deja abierta para la discusión la pregunta acerca de los fundamentos del mérito, el cómo detectarlo y evaluarlo.

⁵ En términos estrictos, lo que el autor propone es que a la igualdad *meritocrática* de oportunidades, hay que sumarle hoy en día la igualdad *distributiva* de oportunidades, la cual moviliza el principio de equidad (Dubet, 2004).

Una definición clásica consiste en considerar el mérito como el producto de la habilidad (como sea que ésta se mida) más el esfuerzo (Dubet, 2004; Carvalho, 2015).

Pero, quizás más que otras, esta definición se presta para diversas interpretaciones. Ni el propio Roemer (1998) se atrevía a determinar a ciencia cierta qué elementos del medio de una persona están más allá de su control y afectan un aspecto importante de su comportamiento (como el esfuerzo), de manera que sea posible juzgar la responsabilidad individual de esta persona. En una reciente publicación, el PNUD considera que el mérito tiene hoy en día un carácter ambivalente: por un lado, se considera un principio de justicia e igualdad, y, por otro lado, puede actuar como mecanismo que propicia la tolerancia a la desigualdad (PNUD, 2017, p. 241).

Según recoge Carvalho (2015), el mérito, en el contexto de los procesos de admisión a la educación superior, se define en primer lugar, en relación con la habilidad, generalmente entendida como capacidad cognitiva, y operacionalizada por pruebas de logro. Un segundo componente del mérito es el esfuerzo realizado durante el recorrido escolar, operacionalizado por las calificaciones en actividades académicas, por un lado, pero también extracurriculares, por el otro. Se hace hincapié en que varios países se basan, además de los criterios académicos, en criterios no académicos para seleccionar a los postulantes a las universidades, a través de ensayos, entrevistas, cartas de recomendación, que les permiten medir características como la creatividad, la motivación, o el liderazgo, entre otros. Volveremos sobre este tópico en el capítulo IV.

¿Qué más pueden hacer las universidades selectivas para ampliar el acceso y por qué es importante un acceso justo a éstas? Son dos de las preguntas que Martin Harris, en representación del "Office for Fair Access" (OFFA) del Reino Unido, intentó responder a través de un informe, en el año 2010. Este informe es de gran interés para nosotros puesto que, aunque el Reino Unido y Chile difieren considerablemente en términos de organización social, las problemáticas del acceso a las universidades selectivas son muy similares. Entre los aspectos claves del informe se encuentran la necesidad de considerar nuevas mediciones para ampliar el acceso de estudiantes destacados provenientes de contextos desfavorecidos, y promover la asociación de instituciones de enseñanza secundaria y universidades para identificar y asesorar a los jóvenes más talentosos desde temprana edad. El informe le otorga una gran responsabilidad a las universidades en informar y orientar a los estudiantes en colaboración con los colegios. No se sugiere abrir la admisión de manera indiscriminada, pero sí abrirse al mérito. Y, si bien no define el mérito en sí mismo, el informe releva la importancia de *ir a buscar ese talento o mérito y promoverlo*. De alguna manera, el mérito y el talento también se van construyendo, y en ello las universidades tienen muchas estrategias y dispositivos que pueden aplicar para elevar las aspiraciones y los logros académicos de los estudiantes, pero también para asesorar a los profesores y a los apoderados (Office For Fair Access, 2010). En suma, el mérito no es inmutable, se puede estimular y actúa como cadena virtuosa. En efecto, un alumno de enseñanza secundaria que

en sus inicios no tenga especial interés en los estudios –pero que es potencialmente talentoso– y tiene la oportunidad de participar de un programa académico o extracurricular liderado por una universidad, puede elevar sus expectativas, generar un interés genuino por el estudio y plantearse como meta acceder a la universidad. La interacción sostenida entre instituciones de enseñanza secundaria y universidades, en suma, solo puede ser beneficiosa para las comunidades educativas (en ambas direcciones) y en especial para los estudiantes. Volveremos a abordar esta temática en el capítulo III.

El acceso justo a las universidades selectivas, señala el informe, es clave, por un lado, para garantizar una movilidad social ascendente. Sin esta movilidad social, se perciben escasas perspectivas para el progreso personal y colectivo, lo que alimenta sentimientos de injusticia y frustraciones. Por otro lado, es fundamental porque admitir a postulantes capaces de todo el espectro social aumenta la calidad de los seleccionados y crea una experiencia educativa más rica, diversa y amplia. Como lo afirman las autoras Alon y Tienda (2007), la aparente tensión entre mérito y diversidad en las universidades solo existe cuando el mérito se define, de manera estrecha, por los resultados de una prueba de selección. La diversidad del estudiantado, por lo demás, sería beneficiosa para las comunidades educativas porque, entre otros, reduce los prejuicios, promueve la participación cívica y produce mejoría en ambientes exitosos (Horn, 2016; Santelices, Horn y Catalán, 2016).

Desde un punto de vista histórico, según Clancy y Goastellec (2007), se pueden identificar tres principios organizadores sucesivos en relación a las políticas de acceso a las universidades. Un primer momento responde a la concepción del “mérito heredado”, es decir, el mérito a secas, medido por indicadores académicos, sin considerar los contextos desiguales. Un segundo momento corresponde a lo que los autores denominan “la igualdad de derechos”, en el que se avanza en el reconocimiento de que la educación superior debe reflejar, en cada Nación, la diversidad de su población, y que el acceso no puede estar restringido por limitaciones objetivas como el nivel socioeconómico o por características heredadas como la raza o el género. Finalmente, un tercer momento pone el énfasis en alcanzar la igualdad de oportunidades en el acceso, a través de la equidad, la que se logra básicamente por medio de acciones afirmativas, considerando que es necesario ir más allá de la igualdad formal de derechos y que se debe tener en cuenta las diferencias en la estructura de oportunidades. Esto implica redefinir el mérito “(...) *as the distance between the academic levels reached by students and the diverse handicaps faced by them, whether in terms of their personal characteristics, family, community or schooling experiences*”⁶ (Clancy y Goastellec, 2007, p. 139).

Lo anterior tiene, según los autores, implicancias relevantes, puesto que el acceso a las universidades selectivas implica posicionarse entre los privilegiados de la sociedad, es decir en la élite educativa, y es fundamental que ésta se encuentre

⁶ Traducción libre del autor: “(...) como la relación entre el nivel académico alcanzado por los estudiantes y los diversos obstáculos que enfrentan, tales como sus características personales, la familia, la comunidad o la experiencia escolar”.

conformada por todas las clases sociales, reflejando una suposición básica: la de que los talentos se encuentran distribuidos de manera equitativa entre todos los grupos sociales. En otras latitudes, como se puede apreciar, se valida el principio que viene impulsando a las distintas acciones desarrolladas en favor de la inclusión desde la cátedra UNESCO sobre inclusión en educación superior y el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile, desde hace años: que los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, entre hombres y mujeres, en todas las culturas, razas y etnias.

Como muestran Gil y Ureta (2003), el paradigma predominante durante muchos años en Chile sobre el mérito académico estaba circunscrito por un Decreto con Fuerza de Ley originado en 1981, el que consideraba que los mejores alumnos eran aquellos que lograsen un puntaje en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) que los ubicara dentro de los veinte mil primeros lugares de la lista de estudiantes que hayan rendido dicha prueba para el año respectivo. En otras palabras, para definir el mérito académico, el único indicador tomado en cuenta era el puntaje logrado en una prueba estandarizada rendida por los alumnos al finalizar su enseñanza secundaria. Para superar la pobreza de esta definición, la USACH y, más recientemente, la Cátedra UNESCO sobre inclusión en educación superior, vienen levantando desde hace más de 20 años un enfoque alternativo: aquél que considera a la trayectoria escolar de cada postulante como un mecanismo complementario de selección.

¿Por qué considerar la trayectoria escolar, usando como grupo de referencia al alumnado de cada colegio? Porque, en nuestro país, “cada colegio es un modelo (casi) ideal de igualdad de oportunidades, pues todos los estudiantes tienen los mismos profesores, bibliotecas, laboratorios, etc., y similares capitales culturales (pertenecen a familias y medios socioeconómicos y culturales homogéneos)” (Gil y Ureta, 2003, p. 187). De esta manera, se transita en Chile desde un paradigma del mejor alumno basado en una prueba estandarizada, a un paradigma de mérito en contexto. Este movimiento está en línea con lo que recomienda la literatura especializada internacional, en cuanto a la necesidad de identificar a aquellos estudiantes que dentro de sus respectivos contextos sobresalen entre sus pares, no solamente porque obtienen las mejores calificaciones, sino porque además son alumnos destacados, con gusto por el estudio y la lectura, entre otras características (Gil, Orellana y Moreno, 2016). Este nuevo paradigma, que le otorga una fuerte relevancia a la trayectoria escolar, no se circunscribe al ranking de notas como único indicador para dar cuenta del mérito. En efecto, en años recientes, se reconoce que el rendimiento académico, incluso medido en contexto, es un indicador que no permite identificar a todos los alumnos con mayor talento que se encuentran en las aulas de los colegios de nuestro país, puesto que muchos de estos alumnos tienen intereses y se destacan en áreas que no necesariamente se encuentran dentro de los marcos del currículum oficial (Gil, Treviño, Sanhueza, Rahmer, Meneses, Glasinovic, Gómez, Núñez y Guerrero, 2016).

Para las universidades selectivas, abrir espacios de inclusión y equidad sin sacrificar la calidad implica hoy en día redefinir el mérito (y muy probablemente, también la noción de calidad, cuestión que no abordaremos aquí), tomando en consideración, además del rendimiento académico, indicadores no-académicos (Killgore, 2009; Jones, 2013). A medida que el mérito se define en términos más amplios, se otorgan nuevas oportunidades a estudiantes destacados históricamente excluidos y esto constituye “un paso hacia un terreno de juego más nivelado” (Killgore, 2009, p. 483). De manera más general, se asume que las desigualdades generadas por la sociedad no son tolerables como condición para el acceso a las universidades, por lo que deben existir estrategias y programas dirigidos de intervención, de carácter compensatorio, que permitan lograr la equidad, contribuyendo a desarrollar los potenciales de todas las personas (Espinoza y González, 2015).

En conclusión, cuando las brechas de resultados académicos entre estudiantes en la educación básica y media son el reflejo de una desigualdad socioeconómica estructural, no resulta legítimo simplemente esperar a que ellas se cierren, para entonces recién aplicar una verdadera “igualdad de resultados” y con ello una admisión justa a las universidades. En Chile, diversas instituciones, dentro de las que la USACH ocupa un lugar destacado, han tomado la iniciativa, estableciendo dispositivos y estrategias que permiten el acceso de cada vez más estudiantes destacados provenientes de contextos desfavorecidos, avanzando hacia una mirada de igualdad de oportunidades que incorpora activamente un compromiso con la equidad.

Enfocar el acceso con equidad desde una perspectiva diacrónica: transiciones y trayectorias educativas

Las transiciones corresponden a hitos que marcan el paso de una etapa a otra y son comunes para todos los estudiantes (paso de la enseñanza básica a la enseñanza media, de la media general a la media diferenciada, etc.). Poner el foco en las transiciones supone, a su vez, adoptar un enfoque de trayectorias educativas, en cuanto recorridos que adquieren su sentido en el plano social “de las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social, o lo que es igual, en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales” (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005, p. 57) y, si bien se encuentran influenciadas por una serie de variables contextuales, son eminentemente individuales. Visibilizar las trayectorias educativas implicará, así, abandonar un foco estrictamente institucional para centrarse en el estudiante y la manera en que en su devenir se articulan y tensionan la propia individualidad con los aspectos estructurales (Dávila et al., 2005).

Las trayectorias, como indican los autores Silva y Lagos (2009), a raíz de un estudio sobre expectativas y trayectorias de alumnos secundarios de la región de Los Lagos, en Chile, “son parte de un complejo ensamble de elementos, tanto individuales como colectivos, ya que las decisiones del presente se ven influidas por el recorrido familiar y por las posibilidades institucionales a las que puedan acceder”

(Silva y Lagos, 2009, p. 21). Por lo demás, señalan estos autores, la importancia de integrar ambos conceptos al análisis es que las transiciones no se comprenden si no se incorporan en una perspectiva de trayectorias. De hecho, según Rascovan (2014), hoy es difícil pensar en ambos procesos como entidades diferentes, puesto que se entremezclan y operan a veces de manera simultánea y no sucesiva. Señala el autor que “si bien podemos seguir hablando de trayectos y transiciones como dos fenómenos diferenciados, en la actualidad parecería que fueran procesos que se entremezclaran y se entrecruzan, lo que hace que resulte difícil pensarlos como entidades discretas” (Rascovan, 2016, p. 33). Es por ello que este autor acuña el concepto de “trayectorias transicionales”, entendidas éstas como “un salir y entrar de diferentes actividades, con más movimiento y menos estabilidad, a veces sin rumbo fijo” (Rascovan, 2016, pp. 33-34), confiriéndole a estos procesos un carácter menos continuo y más dinámico.

De manera específica, el acceso y transición hacia la enseñanza universitaria constituye un hito complejo de abordar. Por lo demás, como señala un reciente estudio realizado en el contexto chileno por el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales (CPCE, 2016), las transiciones no pueden entenderse de manera atomizada, sino que en su conjunto, puesto que se encuentran encadenadas entre sí, definiendo la trayectoria educativa desde temprana edad. Así, señalan los autores, en Chile “la trayectoria educativa se encuentra limitada por el nivel socioeconómico de las familias (que define su acceso a los establecimientos educativos), la oferta educativa local y el desempeño académico de los estudiantes” (CPCE, 2016, p. 12), y se caracteriza por “una importante dosis de reproducción social” (CPCE, 2016, p. 16). En efecto, sabemos que el capital cultural y económico familiar, las condiciones de vida y el contexto educativo en el que se encuentra escolarizado un alumno en nuestro país, repercuten fuertemente sobre las posibilidades de futuro y la mayor o menor apertura de horizontes educativos y laborales, configurando una acumulación de desventajas que responde a estructuras de oportunidades diferenciadas que, a la larga, desembocan en la exclusión social de ciertas categorías de individuos (Donoso y Schiefelbein, 2007). Como constató el estudio del CPCE (2016), la política educativa vigente no promueve que los establecimientos escolares apoyen adecuadamente las transiciones, ni ofrece marcos comunes de referencia para las labores de orientación, que se implementan por tanto de forma discrecional y con amplia heterogeneidad según tipo de establecimiento, dependencia administrativa y formación diferenciada. La sumatoria de estos elementos explica que la transición a la educación superior acabe, generalmente, siendo un hito reproductor de las desigualdades estructurales del sistema educativo, situación que persiste incluso en un contexto de masificación del acceso y de ampliación de las vías del mismo. Ello porque, tal como en el resto del mundo, elementos como el capital cultural y social de los estudiantes y sus familias actúan como facilitador (u obstaculizador, según el caso) del proceso por el cual los estudiantes “navegan por las diferencias académicas, sociales y organizacionales entre la enseñanza media y la educación superior” (Berumen, Zerquera y Smith, 2015, p. 29).

Otro estudio reciente sobre proyectos de vida y oportunidades en la educación media confirma lo anterior. Atria, Araneda, Fernández, De la Fuente, Puga y Soto (2016), a través de una aproximación cualitativa en estudiantes de enseñanza media de las regiones Metropolitana y del Biobío, observan que los proyectos de vida de los estudiantes de colegios de diferentes dependencias (particular pagado, subvencionado y municipal) son marcadamente distintos. Así, señalan los autores, los estudiantes escolarizados en la educación municipal asumen proyectos de vida con importantes restricciones y escasa libertad de elección, principalmente por el sentido normativo de sus proyectos y la sensación de tener que retribuir a la familia de origen el esfuerzo realizado por ellos. En el ámbito de los colegios particulares subvencionados, se aprecian proyectos donde el peso de la familia es menor, dando paso a proyectos más individuales, pero bajo una perspectiva bastante racional e instrumental, con cálculos costo/beneficio que se superponen a otras consideraciones. Finalmente, los autores visualizan a los estudiantes de colegios particulares pagados como aquellos que realmente logran, gracias a la percepción de una posición de mayor estabilidad, plantearse proyectos de vida y trayectorias “como un proceso de realización personal y de afirmación de las propias preferencias y valores” (Atria et al., 2016, p. 80).

Por su parte, Opazo (2017) confirma que las trayectorias reales de los estudiantes más vulnerables del sistema se encuentran bastante alejadas de las trayectorias educativas lineales que se asumen como el estándar para el conjunto de los estudiantes del sistema escolar. Opazo (2017) estudia la trayectoria de una cohorte que corresponde a todos los estudiantes que se encontraban matriculados en quinto básico en el año 2009 y que, por lo tanto, debía egresar de cuarto medio en el año 2016. Lo que descubre es decididor: solo un 58% del total de la cohorte logra egresar de acuerdo a la trayectoria estándar (es decir, en los plazos esperados); pero mientras para el conjunto de los estudiantes calificados como “no vulnerables” según la ley SEP⁷, esta cifra asciende a un 66%, para los estudiantes calificados como “vulnerables”, esta cifra baja a un 42,3%, siendo los momentos calificados de “transición” los más críticos en el transcurso de la trayectoria de los individuos (tránsito de quinto a sexto básico, de octavo básico a primero medio, de segundo a tercero medio y finalmente, de cuarto medio a la enseñanza superior).

En este marco, la importancia de las instituciones educativas (la escuela secundaria y la universidad) es vital, puesto que, al actuar sobre la transición y los elementos más moldeables que la configuran, influyen y modifican las trayectorias de los individuos, abriendo el horizonte de lo posible para las nuevas generaciones de estudiantes, para de esta manera “romper los caminos vitales previsibles de acuerdo a la posición de origen” (Rascovan, 2014, p. 2). Es decir, que las trayectorias dejen de ser equivalentes a un destino.

⁷ La ley SEP hace referencia a la Ley 20.248, promulgada en el año 2008, que establece la Subvención Escolar Preferencial, la cual, entre otros, determina quiénes son los estudiantes del sistema escolar que pueden ser calificados de prioritarios y preferentes, respectivamente. Para mayor información, ver el sitio web oficial del Ministerio de Educación relativo a esta temática: <https://sep.mineduc.cl/>

Ahora bien, para los estudiantes destacados provenientes de contextos desfavorecidos que logran sortear las dificultades propias del origen social y que acceden a la universidad, después de haber “sobrevivido a una historia de desigualdades” (Espinoza y González, 2015, p. 520), su inserción en estas instituciones viene aparejada de diversas dificultades, entre las que destaca, por ejemplo, “la distancia entre el funcionamiento y cultura universitaria, asociada más a los códigos de los grupos sociales con altos niveles de capital cultural” (Leyton, 2015, p. 4). No obstante, en el caso de Chile, uno de los puntos más críticos es el legado de contenidos curriculares no cubiertos que arrastran desde la educación media; además de “expectativas de los estudiantes que no están suficientemente asentadas, lo que genera baja motivación y satisfacción con las carreras escogidas” (Canales y De los Ríos, 2009, p. 53).

Desde un enfoque de trayectoria educativa no es lícito, por lo tanto, enfocar la inclusión de los estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos desde la limitada óptica del acceso. Éste constituye, ciertamente, un aspecto fundamental de la transición entre enseñanza secundaria y universitaria, pero no la agota; la transición es, más bien, un continuo que abarca varios años, y que requiere estudiarse en su totalidad y no de manera aislada. En este libro, como ya hemos señalado, la transición desde la educación secundaria a la universidad se entenderá como un fenómeno modular conformado por al menos tres procesos. El primero, situado en la enseñanza secundaria, destaca el rol clave que juega el establecimiento escolar en la ampliación de expectativas del estudiante, así como en el apoyo en su proceso de toma de decisiones, y el potencial que existe para la colaboración de la universidad con la institución de enseñanza secundaria en estos ámbitos. El segundo, ubicado en el momento del acceso y admisión a la universidad, haciendo hincapié en la diversificación de los mecanismos de selección y en los programas de acceso inclusivo. Finalmente, el tercer proceso corresponde a la integración y afiliación académica y social del estudiante a la universidad, dando cuenta de los logros y desafíos de los programas de acompañamiento para favorecer la perseverancia, la permanencia y el éxito académico de los estudiantes.

Los capítulos siguientes, posteriores a la presentación general del estudio, dan cuenta de estos procesos, tomando en consideración que todas las estrategias de inclusión y equidad adoptadas por las universidades, materializadas en dispositivos e intervenciones concretas, e intencionadas en el marco de las distintas fases de la transición entre educación media y educación superior, debieran tener por finalidad permitir que las trayectorias de los estudiantes estén cada vez menos ligadas a su origen social y a condiciones estructurales objetivas. Es lo que denominamos, a partir de la experiencia desarrollada por la Universidad de Santiago, un modelo de transición con equidad (MTE).

II. ¿QUIÉNES SON LOS ESTUDIANTES QUE INGRESAN POR VÍAS DE ACCESO INCLUSIVO? UNA BREVE CARACTERIZACIÓN

Durante el año 2016, se realizó un estudio cuyo objetivo era investigar las variables, tanto individuales como colectivas, que influenciaban el proceso de toma de decisiones y afiliación académica y social de los estudiantes ingresados a la USACH en 2016 por vías de acceso inclusivo. Este capítulo, así como algunas referencias a este estudio incorporadas en los próximos capítulos, están íntegramente extraídas del informe titulado “Proceso de toma de decisiones y afiliación universitaria de los estudiantes ingresados a la USACH en 2016 por vía inclusiva”. Para llevar a cabo este estudio, se diseñó y aplicó una encuesta (a la que denominaremos “encuesta VAI 2016”⁸), que fue respondida, entre septiembre y octubre 2016, vía online, por 199 estudiantes ingresados a la USACH a través de vías inclusivas en el año 2016. Los 199 estudiantes que respondieron la encuesta completa, corresponden a un 57% de la población de referencia. En este capítulo, nos referiremos a las características generales de la muestra que participó en el estudio. En los próximos capítulos, incorporamos, después de las referencias teóricas, un acápite denominado “¿Qué nos dice la encuesta VAI 2016?”, en la que complementamos los aportes de la literatura internacional y nacional con las evidencias presentadas por esta encuesta.

Las vías de acceso inclusivo (VAI) de la USACH

Se consideran vías de acceso inclusivo, para los efectos de este estudio, a los estudiantes ingresados a través de los cupos PACE, Ranking 850, Supernumerario y Propedéutico (USACH-UNESCO)⁹, las que se describen brevemente a continuación¹⁰:

⁸ La encuesta VAI 2016 consideraba preguntas de caracterización sociodemográfica, económica y cultural de origen, preguntas sobre el recorrido escolar del alumno, las características de su entorno escolar, la información y orientación recibida por parte de su colegio en relación a los estudios universitarios, el proceso de construcción de sus aspiraciones y expectativas de estudios universitarios, las opciones y preferencias de estudio, las variables motivacionales relativas a sus estudios universitarios, y finalmente, preguntas sobre su proceso de integración a la universidad, tanto académica como social, durante el primer año de estudios superiores.

⁹ Originalmente, también se encontraban consideradas otras dos vías de acceso inclusivo: el cupo Indígena y el cupo para Estudiante en situación de Discapacidad. Sin embargo, debido al bajo número de estudiantes de estas vías que respondió la encuesta, se optó por no incluirlas en el estudio.

¹⁰ La descripción de cada vía de acceso inclusiva ha sido recuperada del sitio web de la Universidad de Santiago relativa a los ingresos especiales: <http://admission.usach.cl/ingresos-especiales>, el día 13/12/2016.

a) PACE

El objetivo principal del PACE es restituir el derecho a la educación superior, asegurando el acceso efectivo a este nivel. Para ello, despliega actividades de preparación durante la educación media y de acompañamiento y nivelación para la permanencia en la educación superior, con miras a lograr la titulación, junto a instituciones de educación superior en convenio con PACE. Para que un estudiante pueda hacer uso de un cupo PACE en la Universidad de Santiago, debe egresar de cuarto medio en el 15% superior de Puntaje Ranking de su establecimiento o a nivel nacional (equivalente a 705 Puntos Ranking), rendir las pruebas de Matemática y de Lenguaje de la PSU, y al menos una de las pruebas electivas, a pesar de que este puntaje no es considerado al momento de postular. Además, debe aprobar satisfactoriamente las actividades de preparación del PACE durante la educación media, haber cursado al menos 3° y 4° medio en un establecimiento educacional del programa PACE y tener una asistencia mayor o igual al 85% de las clases establecidas en el calendario escolar anual.

b) Ranking 850

Este programa está dirigido a los estudiantes de máximo rendimiento escolar en contexto, pero con un rendimiento mínimo en la PSU (equivalente a menos de 475 puntos) y que no tienen, por lo tanto, la posibilidad de postular a las universidades adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA). Teniendo en cuenta que las diferencias de puntajes ranking y PSU de estos estudiantes se explican, en gran medida, por las diferencias de contenidos mínimos obligatorios efectivamente entregados en los distintos establecimientos de enseñanza media y no por falta de méritos y talento académico de los alumnos, la Universidad de Santiago, en consideración al paradigma del “rendimiento en contexto” (ver capítulos I y IV), ofrece una oportunidad de ingreso exclusiva para alumnos con Ranking 850 que no obtengan el mínimo puntaje PSU necesario para postular. Cabe destacar que, en la USACH, el cupo R850 solo posibilita el ingreso directo al Bachillerato en Ciencias y Humanidades, cuya duración es de cuatro semestres. Sin embargo, ya al final del primer año de estudios, el estudiante puede postular a la carrera de destino.

c) Cupo Supernumerario

Los cupos supernumerarios constituyen un sistema especial de ingreso, que crea cupos adicionales para quienes se adjudiquen la Beca de Excelencia Académica y estén en los primeros lugares de la lista de espera de la carrera elegida, según número de cupos disponibles. Como requisitos para postular a esta vía de ingreso, los estudiantes deben contar con la Beca de Excelencia Académica (que implica estar entre el 10% de los mejores egresados del establecimiento, egresar de un establecimiento municipal o particular subvencionado y encontrarse en los primeros cuatro quintiles de la clasificación socioeconómica), así como tener un puntaje

ponderado de selección que los ubique en los primeros lugares de las listas de espera de la carrera a la que postularon.

d) Cupo Propedéutico

Pueden participar del programa Propedéutico de la USACH los estudiantes de 4° año medio, de los colegios en convenio, que obtengan un promedio de las notas finales de 1°, 2° y 3° medio que los ubique en el 10% superior del ranking de su curso, y que tengan permanencia desde 1° medio en su establecimiento. Los estudiantes que aprueban el programa pueden, sin considerar el puntaje obtenido en la PSU, ingresar al Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la USACH, para lo cual deben postular al Sistema de Becas para la Educación Superior, tener 100% de asistencia a las actividades del Propedéutico, tener en cada curso del Propedéutico un promedio de notas igual o superior a 4.0, encontrarse en el ranking superior de su curso y rendir la PSU.

Población y muestra

La población corresponde a los estudiantes ingresados en el año 2016 a la USACH por vías inclusivas, y que se mantienen estudiando en la institución al inicio del segundo semestre (N= 352)¹¹. Participaron de la encuesta 225 estudiantes, los que fueron contactados vía correo electrónico, en dos ocasiones. La muestra final válida, como ya se indicó, quedó compuesta por un total de 199 estudiantes, lo cual corresponde a un 57% de la población de referencia y a un 94,5% de la muestra total. Al respecto, cabe destacar que todas las “vías de acceso inclusivo” consideradas en el estudio se encuentran representadas, a lo menos, por un 40% del total de su respectiva población, tal como se indica a continuación: cupos Super-numerario (40,2%), cupo R850 (65,1%), cupo PACE (73,6%) y cupo Propedéutico (76,7%).

Sexo, edad, nacionalidad e hijos

El 54,3% de los estudiantes encuestados es de sexo femenino y el 45,7% corresponde a varones. Cabe destacar que, según base de datos oficial de admisión USACH 2016, el 50,5% de los estudiantes ingresados por VAI es de sexo femenino mientras que el 49,5% es masculino. A modo de comparación, de los 3860 estudiantes ingresados a la USACH en el año 2016, un 53,4% es de sexo masculino y un 46,6% de sexo femenino. En otras palabras, los ingresos por vías inclusivas en la

¹¹ El total de estudiantes matriculados en la USACH a través de vías inclusivas a comienzos del año 2016 fue de 376. Es decir, al inicio del segundo semestre, habían dejado de asistir a la universidad 24 estudiantes, de los cuales 20 corresponden a estudiantes ingresados vía PACE y 4 a estudiantes ingresados por vía Ranking 850. Cabe destacar que el total de matriculados en esta universidad en primer año en 2016 fue de 3860 estudiantes. Es decir, los estudiantes ingresados por vías inclusivas representan aproximadamente un 10% del total de estudiantes de primer año en la USACH.

USACH presentan una mayor representación de mujeres que el ingreso general a esta universidad, bastante más masculinizado.

En relación a la edad, la inmensa mayoría de los estudiantes tiene, en el momento de contestar la encuesta, entre 18 años (48,2%) y 19 años (42,7%).

En cuanto a la nacionalidad de origen, el 95,5% de los estudiantes encuestados son de nacionalidad chilena. El 4,5% restante se divide entre estudiantes de nacionalidad peruana, boliviana y colombiana. Al igual que en el caso de la distribución por sexo de los estudiantes, la distribución por nacionalidad de los estudiantes que ingresan por vías inclusivas difiere un tanto de la población total de estudiantes que accede a la USACH. En efecto, del total de estudiantes ingresados en 2016 a la universidad por vía PSU, por ejemplo (N = 3444), solamente un 1,2% es de nacionalidad extranjera.

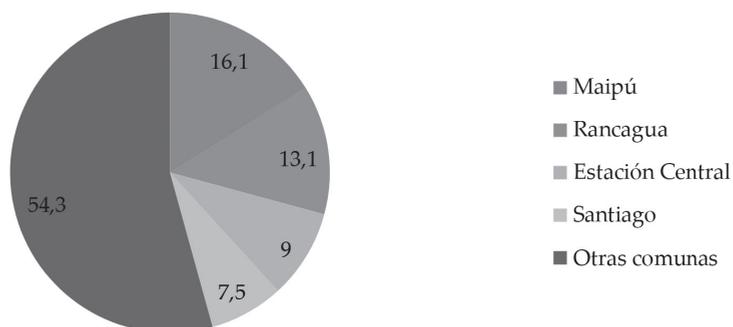
Finalmente, el 97,5% de los estudiantes de nuestra muestra declara no tener hijos. A modo de comparación, en la encuesta de caracterización de estudiantes ingresados a la USACH en el año 2016, aplicada por el equipo de evaluación del PAIEP a un total de 1219 estudiantes (correspondientes al 32% de la matrícula de primer año), el 97% de los estudiantes declaró no tener hijos, en absoluta correspondencia con nuestras cifras (PAIEP, 2016).

Comuna de origen

Los 199 estudiantes encuestados cursaron su enseñanza media en 50 comunas diferentes. El 73,9% de los estudiantes proviene de una comuna perteneciente a la Región Metropolitana, en tanto el 26,1% cursó sus estudios de enseñanza media en una comuna perteneciente a otra región del país. La comuna que aporta mayor presencia de estudiantes es Maipú, con 32 individuos, correspondientes al 16,1% del total de la muestra. Le siguen Rancagua, con 26 estudiantes (13,1% del total), Estación Central, con 18 estudiantes (9% del total) y Santiago, con 15 estudiantes (7,5% del total). Es decir, si bien es cierto los estudiantes encuestados provienen de liceos ubicados en 50 comunas distintas, prácticamente la mitad de nuestra muestra (45,7%) proviene de una de las cuatro comunas citadas anteriormente (ver gráfico 2).

Si comparamos nuestra muestra con el total de los estudiantes ingresados a la USACH en el año 2016 (N = 3860, provenientes de 180 comunas diferentes), podemos apreciar que la comuna que más estudiantes aporta es también la de Maipú (correspondiente al 10% del total). A diferencia de nuestra muestra, sin embargo, las comunas que le siguen en importancia son Puente Alto, La Florida y San Bernardo, respectivamente.

Gráfico 2: Comuna en la que el estudiante cursó la enseñanza media (en %)



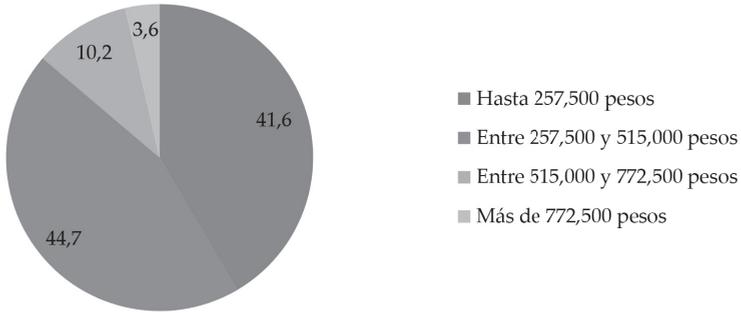
Características del hogar

En primera instancia, quisimos conocer con qué personas vivía el estudiante durante su enseñanza media. Al respecto, un 55,3% de los encuestados declaró que habitaba con ambos padres y un 34,1%, que vivía únicamente con su madre. Para complementar y comparar estas cifras, la encuesta de caracterización de estudiantes ingresados a la USACH en 2016 realizada por el equipo de evaluación del PAIEP (n = 1219), preguntó a los estudiantes con quienes viven al momento de realizada la encuesta (es decir, durante su primer año de carrera universitaria). Las respuestas indicaron que un 46% de los estudiantes vive con ambos padres, un 32% vive solo con la madre, un 3% vive solo con el padre y un 19% señaló vivir sin los padres.

Además de saber con quiénes vivía el estudiante durante su enseñanza media, interesaba caracterizar socioeconómicamente a los hogares de procedencia de los estudiantes. Para ello, la encuesta incluyó preguntas relativas a los bienes disponibles en el hogar de origen, así como la suma de ingresos del hogar en un mes normal. Finalmente, se consultó por la actividad principal del padre (o figura paterna) y de la madre (o figura materna) en el hogar de origen. Detallamos a continuación algunos resultados.

Para conocer la suma de ingresos aportados al hogar, se planteó la siguiente pregunta: “En un mes normal, ¿en cuál de los siguientes rangos se encuentra la suma de ingresos de todas las personas que aportan al hogar en el que vivías durante la enseñanza media?” Las respuestas iban desde “hasta 257.000 pesos” (equivalente a un salario mínimo) hasta “más de 772.500 pesos” (equivalente a tres salarios mínimos y más). El gráfico 3 muestra los resultados de esta pregunta.

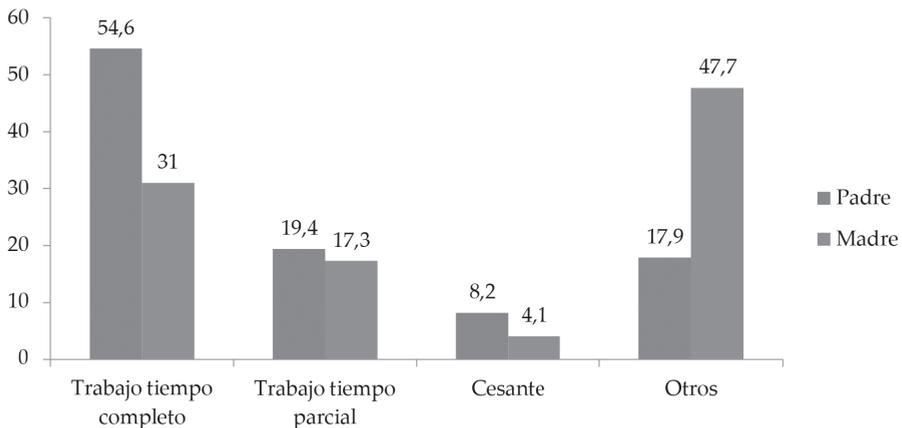
Gráfico 3: Suma de los ingresos del hogar (en %)



Como se puede apreciar, la inmensa mayoría de los estudiantes (86,3%) proviene de familias que no sobrepasan dos salarios mínimos como suma total de ingresos del hogar, es decir, provienen de contextos de alta vulnerabilidad social, por lo menos si medimos ésta a través de los ingresos económicos de un hogar.

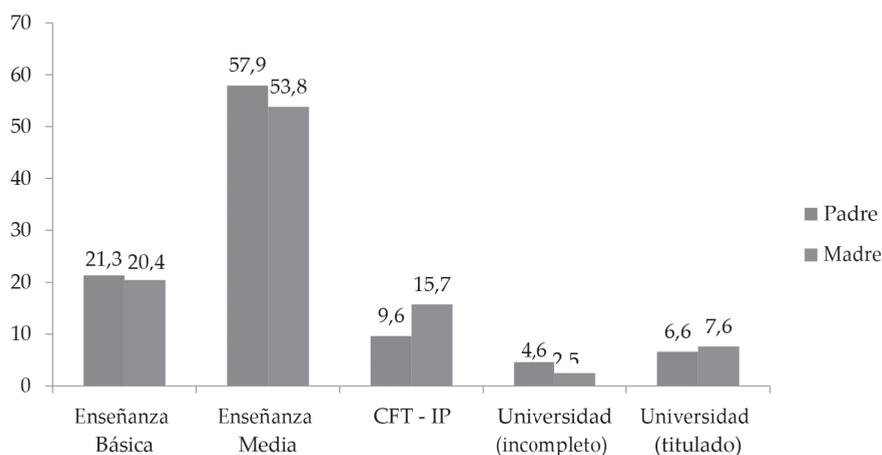
El gráfico 4, por su parte, presenta los resultados de la pregunta referente a la actividad principal que realizaban el padre y la madre (o referente paterno y materno) del estudiante, durante la enseñanza media. Como se puede apreciar, en el caso del padre o figura paterna, el 54,6% de los estudiantes señaló que éste tenía trabajo remunerado de tiempo completo, y un 19,4% un trabajo remunerado de tiempo parcial. Es decir, un 74% de los padres cuenta con trabajo remunerado. Estas cifras contrastan fuertemente con las actividades declaradas de las madres o figuras maternas. En este último caso, solamente un 31% se encuentra con un trabajo remunerado de tiempo completo. Al revés, casi la mitad de las madres (47,7%) realiza “otra actividad”, entre las que se cuentan las tareas del hogar.

Gráfico 4: Actividad principal del padre y de la madre (en %)



Finalmente, en relación al capital cultural institucionalizado, es decir, el nivel de educación más elevado alcanzado por los padres y madres (o figuras paternas y maternas), la lectura del gráfico 5 muestra que 1 de cada 5 padres o madres de los estudiantes encuestados solo tiene estudios de enseñanza básica. En el otro extremo, aproximadamente un 10% de los padres y madres de estos estudiantes accedió a la universidad. La mayoría de padres y madres de los encuestados, por su parte, cuenta con enseñanza media finalizada.

Gráfico 5: Nivel de educación más alto alcanzado por los padres/madres (en %)



Recorrido escolar

De los estudiantes encuestados, una pequeña minoría asistió a un liceo polivalente (6,1%), mientras que el resto se divide en partes prácticamente iguales en liceos científico-humanistas (46,2%) y liceos técnico-profesionales (47,7%). A modo de comparación, cabe destacar que del total de estudiantes ingresados a la USACH en primer año en 2016 (N = 3860), solamente un 19% proviene de la educación técnico-profesional, en tanto el 81% cursó su enseñanza secundaria en un liceo científico-humanista. Por último, es interesante señalar que, a nivel nacional, la distribución de los estudiantes por modalidad, en el año 2015, según Sevilla y Sepúlveda (2016), es de un 40% de la matrícula para la educación técnico-profesional, en los dos últimos años de la enseñanza media.

Lo anterior implica que, como en todas las universidades selectivas chilenas, los estudiantes de modalidad técnico-profesional se encuentran claramente sub-representados, pero que, en contraste, la distribución de los estudiantes ingresados a través de vías inclusivas en la USACH se acerca mucho más a la distribución real

de los estudiantes que cursan la enseñanza secundaria en las diferentes modalidades.

Por otro lado, cabe destacar que los estudiantes encuestados pueden ser catalogados de “buenos alumnos” desde el punto de vista académico. En efecto, un poco más del 80% finalizó la enseñanza secundaria con un promedio de notas superior a 6.0, mientras que solo el 10,7% de ellos señaló haber repetido uno o más cursos en esta etapa.

En los próximos capítulos, iremos incorporando otros resultados de la encuesta, relativos a las temáticas seleccionadas, con la finalidad de hacer dialogar las perspectivas teóricas con la evidencia disponible sobre los estudiantes ingresados por VAI a la USACH en 2016, a través de las tres etapas que hemos definido como bisagras en la transición a la universidad: antes del acceso (durante la enseñanza secundaria), durante el acceso (centrado en los mecanismos de admisión) y después del acceso (en los procesos de integración académica y social a la universidad).

III. ANTES DEL ACCESO: IMPORTANCIA DE LA ARTICULACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y LA UNIVERSIDAD

Rascovan (2016) define la etapa de finalización de la educación secundaria como el inicio de una etapa de transición caracterizada por un proceso subjetivo de cambio y reacomodo. Este proceso, según este autor, se asemeja a un “salto al vacío”, porque muchos jóvenes lo viven con miedo de caer, debido en parte a que las instituciones no son siempre capaces de ofrecer protección y acompañamiento en esta etapa de transición. Este capítulo aborda dicha problemática, bajo la perspectiva de que las instituciones educativas —a nivel secundario y terciario— tienen la posibilidad (y la necesidad) de trabajar conjuntamente para favorecer un proceso de toma de decisiones informado, razonado y autónomo de parte del estudiante, que le permita transitar con mayores certezas y menos temores hacia distintos proyectos post-secundarios; y, en el caso de los estudiantes con trayectoria escolar destacada, hacia la enseñanza superior, con el acompañamiento permanente de colegios y universidades.

El capítulo se inicia con el análisis de un fenómeno que se encuentra en la base del proceso de toma de decisiones: la construcción de aspiraciones y expectativas de estudios por parte de los jóvenes de enseñanza secundaria. Después de repasar brevemente los factores que las influyen, explicaremos por qué nos parece tan relevante tomarlas en consideración y trabajar en torno a ellas. A continuación, centramos nuestra mirada en el rol primordial que juega la institución escolar sobre el proceso de toma de decisiones de los estudiantes, sobre todo de aquellos que provienen de contextos socioeconómicos y culturales desfavorecidos, detallando las etapas en las que ésta puede apoyar de manera decidida a los alumnos y, con ello, expandir sus posibilidades y horizontes de futuro. Después de revisar los hallazgos de la “Encuesta VAI 2016” en relación a estas temáticas, abordamos la compleja pero necesaria articulación entre instituciones de enseñanza secundaria y las universidades, a través de algunos referentes internacionales y dos programas implementados en Chile: los Propedéuticos UNESCO y el programa PACE.

Aspiraciones y expectativas: bases del proceso de toma de decisiones

Para que un alumno de enseñanza secundaria decida continuar estudios superiores, y más particularmente, en el caso de la temática de este libro, estudios en una universidad selectiva, debe en primer lugar conocer la existencia y naturaleza de estas instituciones (parece evidente, pero nadie puede elegir lo que no conoce o conoce muy mal, y de ahí la tarea relevante del acceso a la información por parte

de los colegios); y, en segundo lugar, aspirar a ellas y tener expectativas de intergrarlas.

Las aspiraciones son importantes, porque otorgan sentido a un proyecto de futuro que servirá, a su vez, de motivo para la acción. Se sabe, por lo demás, que uno de los predictores más poderosos de la persistencia en los estudios universitarios es que un alumno construya tempranamente un proceso de decisión certero y focalizado, del cual las aspiraciones y las expectativas son la base (Doray, Cortes, Marcoux-Moisan, Blanchard, Picard, Perron y Larose, 2010; Neuville y Frenay, 2012). Las aspiraciones son deseos y proyectos de futuro que van a permitir a un individuo fijarse metas. En un contexto escolar, las aspiraciones están a la base de la continuación de estudios superiores, y se encuentran alojadas en las percepciones subjetivas de los alumnos (Doray et al., 2010). Las expectativas, en cambio, corresponden ya a una evaluación más realista de la probabilidad de poder, efectivamente, acceder a un determinado nivel educativo (Bohon, Johnson y Gorman, 2006).

Tanto las aspiraciones como las expectativas se encuentran ampliamente influenciadas por el *habitus* individual y se configuran de maneras sensiblemente distintas según el origen socioeconómico y cultural de los individuos. Desde la aparición de la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron (1970), se sabe que el peso del *habitus* individual, así como del capital cultural y económico familiar en el proceso de toma de decisiones, es muy fuerte, e influencia de manera determinante la desigualdad de aspiraciones y expectativas de estudios postsecundarios, lo cual ha sido ampliamente demostrado a nivel internacional y local (Nakhili, 2005; Noble y Davies, 2009; Van Campenhoudt y Maroy, 2010; Dupriez, Monseur, Van Campenhoudt y Lafontaine, 2012; Sepúlveda y Valdebenito, 2014; González, 2014). A esta interpretación sobre la desigualdad en la toma de decisiones se opone una segunda perspectiva sociológica clásica, la de Boudon (1973), quien considera que los individuos, actores racionales, desarrollan estrategias calculando en cada etapa del recorrido educativo el costo y las ventajas de una decisión.

Estas interpretaciones sociológicas sobre las desigualdades de aspiraciones y expectativas, si bien son contrapuestas en un primer análisis, se pueden complementar, –tal como se ha podido comprobar en otras latitudes–, puesto que los alumnos toman decisiones influenciados, por una parte, por estructuras objetivas, tales como el capital cultural o económico familiar y, por otra parte, por situaciones presentes que incitan al individuo a actuar de manera racional (Duru-Bellat, 2002). En Chile, en un contexto actual donde las aspiraciones por seguir estudios superiores son elevadas, diversos estudios recientes proponen tomar en consideración, tanto el peso de las estructuras de origen tales como el capital cultural y económico sobre el proceso de toma de decisiones de los estudiantes, como la influencia de una relativa autonomía o agencia de los individuos en relación a este proceso, además de variables contextuales más inmediatas tales como los procesos de selección y de orientación internos de los establecimientos educacionales (Sepúlveda y Ugalde, 2010; Mauna, 2013; Quintela, 2013; González, 2014; Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Canales, Opazo y Camps, 2016; CPCE, 2016).

¿Por qué nos interesan las aspiraciones y las expectativas de los estudiantes? Porque, como ya señalamos anteriormente, éstas van a dotar al estudiante de un sentido de futuro, que puede ser crucial en el esfuerzo que éste invierta para conseguir una determinada meta. Pero además nos interesan porque ambas son moldeables. Independientemente de los factores estructurales que les influyen, y de los esfuerzos sistemáticos que han de realizarse para modificarlas en el mediano y largo plazo, se puede intervenir hoy mismo para que éstas se eleven y de esta manera mejorar las percepciones de los estudiantes en relación a sus posibilidades futuras. En este sentido, lo que señala la literatura a nivel internacional, desde larga data, a partir del estudio de Rosenthal y Jacobson (1968) sobre el efecto Pygmalión (las altas expectativas de los profesores sobre sus alumnos conducen a un mejor rendimiento de parte de éstos), es que la institución escolar en su conjunto es absolutamente clave para ampliar los horizontes de estudios de sus alumnos (Hossler y Gallagher, 1987; McDonough, 1997; Plank y Jordan, 2001; Perna, 2006; Hill, 2008; Engberg y Wolniak, 2010; Draelants y Dumay, 2011; Draelants y Ardoisenet, 2011; Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Lamentablemente, la evidencia recolectada recientemente en Chile indica que, en términos generales, los colegios que escolarizan a estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos se encuentran poco preparados para asumir este desafío, siendo muchas veces incapaces de proveer servicios de orientación que favorezcan un proceso adecuado de toma de decisiones por parte del alumnado. Más que ampliar sus horizontes, lo que muchas veces terminan haciendo es restringir las oportunidades (Dávila et al., 2005; Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Sevilla y Sepúlveda, 2016; CPCE 2016). En parte, es precisamente desde estos diagnósticos que, en el marco de la Reforma Educacional, se creó el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Enseñanza Superior (PACE), cuyo objetivo declarado es el de restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizándoles un cupo en la educación superior, a través de estrategias que apuntan a generar nuevas perspectivas en los estudiantes de educación media. Como señalan Clancy y Goastellec (2007), el método más eficaz para elevar las aspiraciones es la asociación a largo plazo entre colegios y universidades. Los primeros resultados de este programa son alentadores (Cerdeira y Ubeira, 2017) y volveremos sobre ellos más adelante en este capítulo, así como sobre otro programa que ha demostrado tener un efecto positivo sobre las expectativas de las comunidades escolares en las que interviene, como el Propedéutico-UNESCO, adoptado por distintas universidades chilenas, y que es, por lo demás, un antecedente directo del programa PACE (Bosque, 2011; Román, 2014; Gil y del Canto, 2012; Figueroa y González, 2016).

El rol fundamental de los colegios

Además de la importancia de los factores estructurales de origen, pero también de la agencia individual, sobre la construcción desigual de aspiraciones, de expectativas y sobre el proceso de toma de decisiones, es necesario considerar el rol que juegan los colegios sobre estos fenómenos. Y si bien es cierto la institución escolar muchas veces participa en la reproducción de las desigualdades sociales,

también puede actuar de manera activa como contrapeso de esas desigualdades. En general, la literatura muestra que cuando un estudiante se encuentra escolarizado en un establecimiento favorecido, tiene mayores probabilidades de aspirar a seguir estudios universitarios que un estudiante con las mismas competencias académicas, pero escolarizado en un establecimiento desfavorecido, básicamente por el llamado “efecto-par”: los otros estudiantes del curso o del colegio generan un efecto de grupo de referencia con función normativa y comparativa (Meunier, 2008; Bressoux, 2009). En este sentido, los pares influyen la imagen propia de los individuos y la representación que éstos construyen en relación a sus futuras posibilidades de estudios (Dupriez, Monseur y Van Campenhoudt, 2009).

Pero más allá de la consabida influencia de los pares, ¿qué rol puede jugar, de manera intencionada, un establecimiento educacional sobre las aspiraciones y expectativas de sus alumnos? ¿De qué manera un colegio que atiende a estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos puede abrir y ampliar el horizonte de posibilidades de estudios de sus alumnos? Diversos autores han estudiado esta temática, dando cuenta de la importancia de que los colegios cuenten con una “cultura institucional de promoción de los estudios superiores” (McDonough, 1997; Reay, David y Ball, 2001; Plank y Jordan, 2001; Hill, 2008; Engberg y Wolniak, 2010; Draelants y Dumay, 2011; Draelants, 2013; González y Dupriez, 2017), la que consiste básicamente en la conjunción de una serie de elementos relativos principalmente a la cultura, las normas y a los valores vehiculados por la institución, pero también al currículum académico del colegio, a recursos extra-curriculares y sobre todo a altas expectativas de parte de la comunidad escolar sobre el futuro académico de sus estudiantes.

Todos estos autores han mostrado que las características específicas de un colegio influyen directamente las elecciones de estudios, en primer lugar, a través de una serie de percepciones y creencias de la comunidad educativa sobre el tipo de enseñanza superior “más adecuado” para los alumnos (valorizando ciertas opciones y minimizando otras), que se traspasan a los estudiantes.

Estas expectativas de los actores del sistema escolar se complementan, en segundo lugar, con estrategias y dispositivos específicos destinados a promover la continuidad de estudios e informar de las distintas opciones disponibles. En contextos desfavorecidos, el rol que juega el acceso a la información a través del colegio es crucial, puesto que es un tipo de información a la que los alumnos no acceden a través de sus familias ni de su medio social. Por lo tanto, estos alumnos son más dependientes que otros de la información que pueda entregarles la institución escolar sobre las opciones de estudios.

En tercer lugar, y asociado a la entrega de información, se encuentra el proceso de orientación, fundamental para apoyar a los estudiantes en sus proyectos de vida. Estudios recientes realizados en nuestro país desnudan las carencias de la orientación vocacional en los establecimientos educacionales y la necesidad imperiosa de reformarla (CPCE, 2016; Sevilla y Sepúlveda, 2016).

Finalmente, no cabe duda que una preparación académica adecuada es la base de la apertura de horizontes.

Todos estos elementos son cruciales para permitir que un estudiante pueda elegir de manera efectiva, libre y autónoma, un camino a seguir al finalizar su enseñanza secundaria. Como veremos, en todos estos ámbitos, una articulación de la universidad con los establecimientos de enseñanza secundaria podría multiplicar las capacidades de los establecimientos, especialmente de los más vulnerables, para desplegar integralmente todas estas acciones y así, preparar de mejor manera a los alumnos para una eventual inserción en las instituciones de enseñanza superior. Como señalan Orr et al. (2017), en su estudio sobre el impacto de los sistemas de admisión europeos sobre los resultados en la enseñanza superior, reconocer la naturaleza holística de los sistemas de admisión pasa por una colaboración estrecha entre los establecimientos de enseñanza secundaria y la enseñanza superior, por lo que cualquier reforma que se desee emprender al respecto debe considerar de manera prioritaria esta relación.

¿Cómo y en qué momento apoyar a los estudiantes en su proceso de toma de decisiones?

Existen muchos tipos de intervención que implican un acercamiento de las universidades al mundo escolar. Muchas de ellas son puntuales (charlas, casas abiertas, torneos de debate, etc.) y otras tienen una duración más extendida en el tiempo, pero están enfocadas a un público específico (escuelas de verano, escuelas de talentos, etc.). Son pocas, sin embargo, las experiencias de articulación real y consistente entre ambos niveles de educación. En este sentido, el programa PACE, inédito en nuestro país y a nivel de América Latina, constituye una verdadera oportunidad de acompañar las trayectorias escolares de los alumnos provenientes de contextos desfavorecidos.

En efecto, lo que se ha aprendido de las experiencias internacionales es que el método más eficaz para elevar las aspiraciones, las expectativas y el nivel académico de los estudiantes es la asociación a largo plazo entre colegios y universidades. Esta interacción sostenida, por lo demás, contribuye a desmitificar la enseñanza superior, a través de una combinación de esquemas de apoyo y evita, entre otros, el fenómeno conocido como *“undermatching”*, que implica que estudiantes capaces y meritorios, con todas las condiciones para acceder a una universidad selectiva, se autoseleccionen tempranamente y no postulen a ella, básicamente porque los estudiantes no se conocen bien a sí mismos, no han sido asesorados en torno a sus metas y tienen una imagen distorsionada o incompleta de estas instituciones (Venezia y Jaeger, 2013). Lo ideal, se señala, es incluir programas de mediano y largo plazo centrados en la información, la orientación y la preparación académica, sumados a una actividad final de apresto con características de alta intensidad, que puede ser más acotada en el tiempo (OFFA, 2010).

Para saber cómo y en qué momento apoyar a los colegios en el proceso de toma de decisiones de los estudiantes, es útil conocer en qué consiste este proceso. Los investigadores coinciden en señalar que el proceso de toma de decisiones de estudios es largo, complejo, y multidimensional. A partir de la década de 1980, la literatura anglo-sajona, bajo diversas metodologías, perspectivas teóricas e hipótesis, empezó a recurrir a modelos que intentan explicar las complejidades y el dinamismo de este proceso, abordándolo como una sucesión de etapas que llevan a que finalmente un individuo elija un programa de estudios en una institución específica (Perna, 2006).

Destaca en este ámbito, por su claridad analítica, el modelo de los autores Hossler y Gallagher (1987), quienes plantean un proceso de toma de decisiones en tres etapas: la “predisposición” (en la que el alumno reflexiona sobre su decisión de continuar estudios superiores o tomar caminos alternativos), la “búsqueda de información” (proceso por el cual el alumno se informa sobre instituciones específicas y sus características) y la “elección final” (el momento en el que los alumnos eligen una institución en particular para postular a ella).

En la primera etapa, la “predisposición”, el alumno reflexiona sobre sus planes de estudios futuros y empieza a tomar decisiones en relación a ellos. En esta etapa, su elección se verá fuertemente influenciada por su familia, pero también por su contexto escolar (Hossler y Gallagher, 1987). En relación al establecimiento de educación secundaria, los autores identifican como variables claves el apoyo y estímulo que los profesores brinden a sus estudiantes (Hossler y Stage, 1992). Esta etapa, en la que los alumnos construyen sus aspiraciones, se presta para una intervención temprana del colegio, apoyado por la universidad, con la finalidad de elevar las aspiraciones y expectativas de los estudiantes.

La segunda etapa del modelo, la “búsqueda de información”, es el proceso por el cual el alumno se informa sobre las instituciones de enseñanza superior y sus características. Implica descubrir y evaluar la amplia gama de instituciones disponibles en las que potencialmente se puede seguir estudios superiores. Para Hossler, Schmit y Vesper (1999), esta etapa es la más decisiva y la que mejor se presta para una intervención de parte de los establecimientos secundarios y de las universidades, de manera conjunta. Tal como indican Plank y Jordan (2001), en un estudio realizado en los Estados Unidos, muchos alumnos de buen “rendimiento en contexto”, pero de condición socioeconómica desfavorecida, no van a la universidad debido a un proceso deficiente de orientación e información por parte de los colegios. A la inversa, cuando los establecimientos secundarios se movilizan en torno a ciertas prácticas activas de información y orientación, las probabilidades de un individuo de seguir estudios universitarios aumentan.

En sistemas educativos exitosos como el finlandés, la orientación vocacional y el asesoramiento al proceso de toma de decisiones son tan importantes que forman parte del currículum escolar de la educación secundaria. Se convierten así en piedras angulares del sistema, contribuyendo, entre otras cosas, a disminuir las

deserciones y la repitencia, a tender puentes entre la educación formal y el mundo laboral, y a “reducir al mínimo las posibilidades de que los estudiantes tomen decisiones inadecuadas con respecto a su futuro” (Sahlberg, 2013, p. 59). En Chile, el estudio del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales, anteriormente citado, aporta información relevante y evidencia reciente de que los establecimientos de nuestro país ofrecen una orientación que, más que abrir horizontes, contribuye a mantener la “diferenciación de oportunidades de continuidad de los estudios” (CPCE, 2016, p. 14). Así, señalan los autores de esta investigación, además de considerar que los programas curriculares de tercero y cuarto medio no incluyen horas de orientación, cada establecimiento define de manera libre la forma y el fondo de la orientación que entregan a sus estudiantes. De esta manera, se configura un mapa general en el que, “por un lado, los establecimientos TP prácticamente no dedican horas a la orientación y se restringen a informar a los estudiantes mediante visitas institucionales, o charlas de profesionales en la especialidad técnica. Los establecimientos HC, por su parte, utilizan los consejos de curso para realizar actividades de orientación. Estas actividades quedan a cargo de los profesores jefes, sin un manual de por medio ni materiales del MINEDUC. Por lo tanto, la orientación que reciben los estudiantes depende de los profesores jefes, de su nivel de compromiso con los estudiantes y de su dedicación” (CPCE, 2016, p. 14). Dentro de esta misma línea argumentativa, una de las conclusiones y recomendaciones referidas al acceso a una educación de calidad, del estudio sobre equidad en el sistema de educación superior de Chile de Espinoza y González (2015), es la de “mejorar la información que se entrega a los postulantes a la educación superior y sus familias, de modo que puedan tomar decisiones fundamentadas” (Espinoza y González, 2015, p. 567).

Si bien el esquema general de provisión de información sobre las carreras, las universidades y el sistema de enseñanza superior puede ser mejorado, lo cierto es que Chile cuenta con mucha información pública disponible, con datos actualizados que pueden ser de gran utilidad para los alumnos de enseñanza secundaria. Portales de internet como www.mifuturo.cl, el sistema de información INDICES del Consejo Nacional de Educación (CNEC), o el sitio www.eligecarrera.cl, del mismo organismo, constituyen fuentes muy completas de información sobre alternativas académicas, tipos de instituciones, acreditación, orientación vocacional, carreras, financiamiento, proceso de postulación, indicadores de empleabilidad e ingresos por carreras, entre otros. El problema no está dado en este caso por la escasez de información, puesto que ésta es abundante y de buena calidad, sino en la equidad en su acceso y, sobre todo, en el uso que los alumnos y los colegios hacen de ella, por ejemplo, a través de sus departamentos de orientación (Santelices, Galleguillos y Catalán, 2015). Una vez más, se aprecian las enormes potencialidades de una alianza y articulación entre colegios y universidad, de insospechada repercusión positiva para los alumnos.

La tercera y última etapa del modelo de Hossler y Gallagher (1987) es la “elección final”, es decir, el momento en el que los alumnos eligen una institución específica para postular a ella. Históricamente, para la inmensa mayoría de los alumnos

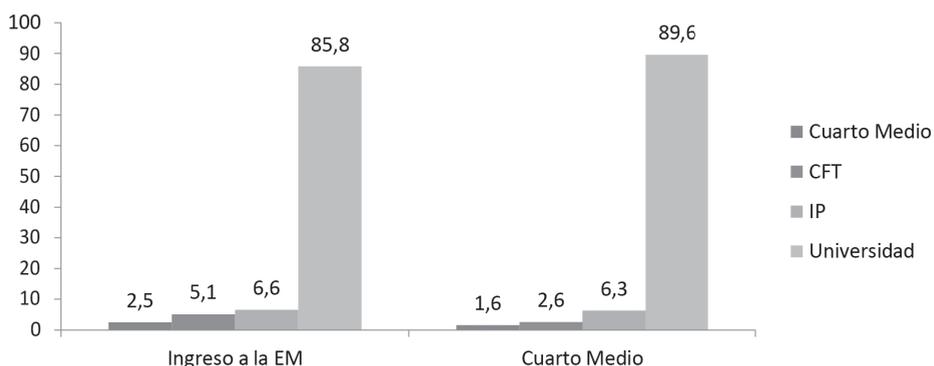
chilenos, las condiciones de admisión establecidas por cada universidad, los planes de ayuda financiera (públicos o privados) y, por supuesto, los resultados en la prueba de selección universitaria (PSU) y las notas obtenidas durante la enseñanza secundaria, han sido decisivos para el éxito o fracaso de sus postulaciones. No obstante, existen hoy una serie de condiciones más favorables que antaño, que debilitan dos de las principales barreras de acceso a la universidad para los alumnos provenientes de contextos más vulnerables: por un lado, la gratuidad, que permite soslayar muchas de las dificultades económicas de acceso; y, por otro lado, la incorporación creciente del ranking de notas y las diversas vías de acceso inclusivo, que permiten que el peso relativo del puntaje en la PSU sea menor (en el caso del ranking) o que derechamente los buenos estudiantes se vean eximidos de éste (en el caso de programas como Ranking 850 o PACE, por ejemplo), lo cual ha contribuido a una menor rigidez de esta última etapa del proceso de toma de decisiones.

¿Qué nos dice la encuesta “VAI 2016”?

En relación a las aspiraciones y expectativas

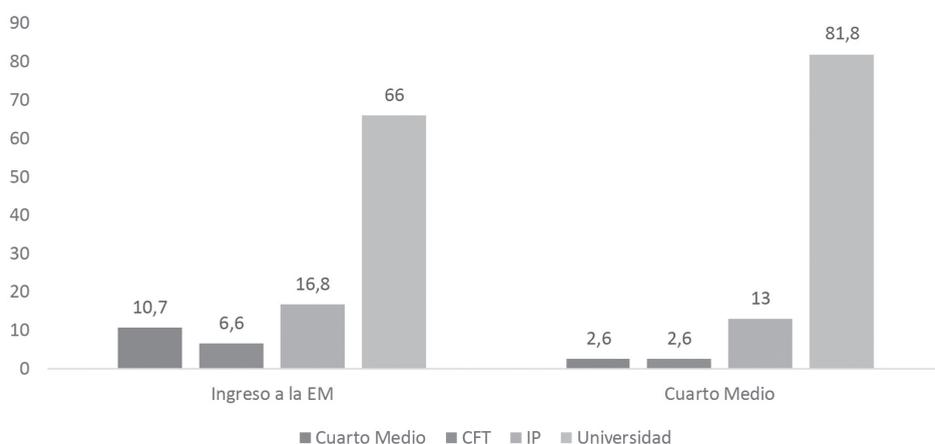
A los estudiantes se les preguntó por el nivel de educación más alto que querían completar cuando se encontraban al ingreso de la enseñanza media y en cuarto año medio, respectivamente. Las opciones eran cuatro: “completar cuarto medio”, “completar una carrera en un Centro de Formación Técnica”, “completar una carrera en un Instituto Profesional” o “completar una carrera en una universidad”. Como se puede visualizar con mucha nitidez en el gráfico 6, la inmensa mayoría de los estudiantes deseaba, ya al ingresar a la enseñanza media, completar una carrera en la universidad (85,8%), en consonancia con lo que señala la literatura en nuestro país (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; González, 2014; CPCE, 2016). Esas aspiraciones apenas si aumentan al estar en cuarto año medio (89,6%), lo cual es lógico, puesto que ya eran muy elevadas al inicio de la enseñanza secundaria.

Gráfico 6: aspiraciones de estudios (en %)



De manera complementaria a la pregunta sobre las aspiraciones, se consultó a los estudiantes sobre el nivel de educación más alto que creían efectivamente que podían completar cuando se encontraban en la enseñanza media. Las opciones de respuesta eran las mismas que en la pregunta anterior. Los resultados, sin embargo, son diferentes y muestran sin ambigüedades el “realismo” de las expectativas en comparación con las aspiraciones, sobre todo al momento inicial de la incorporación a la enseñanza media. Así, podemos ver que, si bien un 85,8% había señalado querer completar una carrera universitaria, solo un 66% consideraba, al ingresar a la enseñanza media, poder lograrlo. Al revés, si bien solo un 2,5% aspiraba a inicios de la enseñanza media a completar como nivel educativo más alto el cuarto año de enseñanza secundaria, un 10,7% creía que ése era el nivel más alto que efectivamente lograría completar (ver gráfico 7).

Gráfico 7: expectativas de estudios (en %)



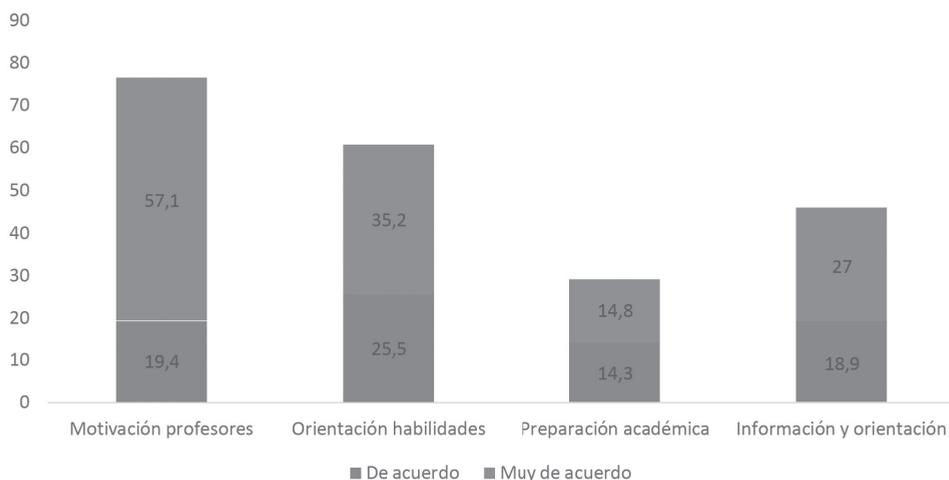
Por otro lado, llama la atención el pronunciado aumento de las expectativas durante la enseñanza media. De esta manera, si al ingreso a este nivel educativo un 66% creía poder completar una carrera universitaria, esa cifra aumenta a un 81,8% en cuarto año de enseñanza media. Es decir, la brecha entre aspiraciones y expectativas, relativamente amplia al ingreso a la enseñanza media, se acorta considerablemente hacia fines de la etapa escolar.

En relación al rol de los colegios

La encuesta incluyó una serie de preguntas sobre acciones concretas asumidas por la institución escolar en torno a la promoción de estudios postsecundarios. Las afirmaciones, recogidas en el gráfico 8, fueron las siguientes: “Los profesores nos motivaban para seguir estudios superiores”, “Los profesores nos orientaban

para conocer y potenciar nuestras habilidades”, “El colegio nos preparaba correctamente para seguir una carrera universitaria” y “El colegio nos informaba y orientaba suficientemente para tomar decisiones en relación con los futuros estudios”. Las respuestas se encontraban en una escala Likert de 6 opciones, que iba desde “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”. En el gráfico siguiente se presentan únicamente las respuestas puntuadas con 5 y 6, es decir, “de acuerdo” y “muy de acuerdo”, respectivamente.

Gráfico 8: acciones de parte del colegio en torno a los estudios superiores (en %)



Como se puede apreciar, el 76,5% de los estudiantes considera que sus profesores del liceo sí los motivaban para seguir estudios superiores. Un 60,7% considera que los profesores, además, orientaban a los estudiantes para conocer y potenciar sus habilidades. En aspectos bastante menos positivos, solamente un 45,9% de los estudiantes considera que el colegio les informaba y orientaba suficientemente para tomar decisiones en relación con los futuros estudios y únicamente un 29,1% considera que su liceo los preparó correctamente para seguir una carrera universitaria. Este último indicador se puede asociar estrechamente a la necesidad de nivelación académica que los estudiantes requieren al ingreso a la universidad y que es parte fundamental de los procesos de acompañamiento instalados por muchas instituciones de enseñanza superior, con la finalidad de integrar académicamente a sus estudiantes y favorecer la perseverancia en los estudios y retención en las carreras.

Los resultados anteriores confirman la aspiración mayoritaria de los estudiantes por seguir carreras universitarias y el ajuste inicial entre aspiraciones y expectativas. Llama la atención, en este grupo de estudiantes, el aumento de las expectativas en el transcurso de la enseñanza secundaria, que el cuestionario aplicado no nos permite atribuir a un determinado factor, pero que podría deberse, entre

otros, a estrategias y dispositivos implementados por los propios colegios, de manera autónoma o en conjunto con alguna institución de educación superior. Por lo pronto, las respuestas dejan un campo abierto de intervenciones en conjunto entre las universidades y los colegios para favorecer el aumento de expectativas, la preparación académica y la orientación para que el alumno enfrente el proceso de toma de decisiones de la manera más autónoma, libre y pertinente posible. En esa línea, se detallan a continuación algunas iniciativas desarrolladas a nivel internacional y nacional, con especial énfasis en los programas Propedéutico y PACE.

Experiencias internacionales y nacionales de articulación

Los programas de articulación más conocidos a nivel internacional, focalizados en estudiantes pertenecientes a grupos históricamente excluidos de la educación superior, se localizan en los Estados Unidos y el Reino Unido. En Estados Unidos, una serie de programas, conocidos como “*Upward Bound*”, “*Talent Search*” y “*GEAR UP*” (pertenecientes al programa federal TRIO¹²), así como los “*Early College High School*” y “*Middle College High School*”, tienen –por separado o en conjunto–, algunos de los siguientes objetivos: aumentar las expectativas de los estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos, prepararlos académicamente para enfrentar con éxito carreras universitarias, apoyarlos desde el punto de vista psicosocial, informar sobre las opciones de estudio y acompañar su orientación y, en términos generales, favorecer su acceso a las universidades. Los modelos de “*Early College*” y “*Middle College*”, en particular, tienen como meta crear fuertes culturas institucionales de promoción de estudios universitarios, a través de alianzas y conexiones directas entre colegio y universidad (Venezia y Jaeger, 2013).

En el Reino Unido, el programa “*Aimhigher*” se orienta a los estudiantes sub-representados en la enseñanza superior, básicamente provenientes de sectores sociales vulnerables o de grupos étnicos minoritarios. Uno de los objetivos más relevantes de este programa, según el “*Higher Education Funding Council for England*” (HEFCE), es el de elevar las aspiraciones y expectativas de los estudiantes y sus respectivas comunidades educativas, generando alianzas duraderas entre colegios y universidades, en torno a una secuencia de actividades y experiencias, dentro de un programa sostenido y planificado en el tiempo. Esto implica que las instituciones de diferentes niveles educativos deben trabajar en estrecha colaboración para asegurar un sistema coherente (HEFCE, 2006). Algunas de las experiencias reseñadas, tanto en los Estados Unidos como en el Reino Unido, centran su estrategia de intervención en los colegios mismos. Otras combinan la intervención en los colegios con estadías temporales en las universidades, ya sea durante el año escolar o en cursos intensivos de verano. Como veremos, esta línea de acción (estadías temporales en el campus) constituye uno de los aspectos fundamentales de los Propedéuticos UNESCO, y, especialmente, del modelo PACE USACH a través de la denominada “Academia PACE USACH”.

¹² Para mayor información sobre estos programas, consultar el sitio web oficial de TRIO: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/trio/index.html>

Para Santelices, Galleguillos y Catalán (2015), existen dos grandes tipos de programas de articulación: los “*College Outreach*” (focalizados en algunos alumnos de cada colegio), y los “*Early Colleges*”, ya nombrados, centrados en la preparación académica, siendo este último tipo de programas, según la evidencia, más favorables desde el punto de vista de los resultados, que los primeros. A nivel nacional, estas autoras destacan como experiencias relevantes los programas tipo PENTA-UC¹³, destinados a promover el talento académico de estudiantes destacados, y los programas de tipo propedéutico, entre los que destaca la iniciativa impulsada por la USACH y consolidada en los Propedéuticos UNESCO. A esta lista se debe agregar hoy el programa nacional de articulación entre las instituciones de enseñanza superior y los establecimientos de enseñanza secundaria: el programa PACE, el cual es abordado en la sección siguiente, así como el programa Propedéutico. Ambos tienen su origen en la Universidad de Santiago.

Finalmente, cabe destacar que existen otras iniciativas nacionales que vinculan a las universidades con los establecimientos secundarios, siendo uno de los ejemplos recientes más novedosos –y en el que se depositan grandes esperanzas–, el programa que prepara a estudiantes de enseñanza secundaria con vocación pedagógica para ingresar a las carreras de Educación y convertirse en futuros profesores. Varias universidades han implementado este tipo de programas, considerando, por un lado, que las Pedagogías han sufrido una merma de candidatos en los últimos años y, por otro lado, que es necesario atraer a estudiantes motivados por la profesión a estas carreras, independientemente del puntaje que puedan obtener en la prueba de selección universitaria. Por lo general, estos programas, que en la USACH se han ejecutado hasta ahora bajo el nombre de “Programa de Educadores Líderes con Vocación Pedagógica Temprana” (VPT), en la Universidad Católica del Maule como “Programa de Atracción de Talentos en Pedagogía” y en las Universidades Católica de Temuco y de Magallanes como “Escuela de Talentos Pedagógicos”, se realizan durante el tercer y el cuarto año medio, a través de una serie de talleres presenciales dictados algunos días sábados en las universidades respectivas.

El programa Propedéutico de la Universidad de Santiago y los Propedéuticos UNESCO

La literatura sobre los fundamentos, origen, acciones y resultados relativos al programa Propedéutico es amplia y señala que éste es probablemente el primer programa de mayor impacto en Chile en haber implementado en la práctica el paradigma del rendimiento en contexto y el principio de la Cátedra UNESCO de los talentos distribuidos de manera equitativa entre hombres y mujeres, en todas las clases sociales y etnias. Como programa de acceso inclusivo, el Propedéutico de la USACH nace en el año 2007, después de haber recogido la experiencia posi-

¹³ Este programa recibe a alumnos entre sexto básico y cuarto medio, entregando una formación de enriquecimiento extracurricular de tipo presencial, ya sea durante el año escolar, o en un periodo intensivo de verano. Para mayor información, consultar: <http://www.pentauc.cl/>

tiva de la bonificación del 5% al puntaje ponderado de acceso a estudiantes cuyo rendimiento se encontraba en el 15% superior de su establecimiento, la que se encontraba activa desde el año 1992 (Gil et al., 2016). Recordemos que en el año 2004 se habían prohibido todo tipo de bonificaciones por parte del CRUCH, lo cual llevó a las instituciones a buscar nuevas vías de inclusión y equidad. En el caso del programa Propedéutico, el éxito fue inmediato, lo cual llevó a la UNESCO a crear en el año 2009 una Cátedra sobre inclusión en la educación superior (Gil, Paredes y Sánchez, 2013), fortaleciendo la difusión de la iniciativa en más de 20 universidades a nivel nacional, hasta consolidar una Red de Propedéuticos.

Dirigido a los estudiantes que mejor aprovecharon las oportunidades que encontraron en su contexto escolar, el Propedéutico centró su ámbito de acción en liceos ubicados en zonas de alta vulnerabilidad y cuyo rendimiento como establecimiento estuviese notoriamente bajo el promedio del país (Orellana, Moreno y Gil, 2015). Allí se promovió, como estrategia de acción afirmativa, la formación de alumnos talentosos de escasos recursos económicos, puestos en situación de desventaja frente a la enseñanza superior debido a su incompleta preparación académica (Figueroa y González, 2016).

Pionero en nuestro país en términos de inclusión y equidad, fue también uno de los primeros programas en asumir la preparación de los estudiantes para la universidad durante la enseñanza secundaria. En efecto, desde sus inicios, el programa contempla una etapa preparatoria (que se desarrolla en la universidad, los días sábados por la mañana, durante el último año de enseñanza secundaria), la cual consiste en una serie de talleres dirigidos, por una parte, a la preparación académica (en las áreas claves de Lenguaje y Matemáticas); y, por otra parte, al área denominada de “gestión personal”, que implica una preparación para el mundo universitario desde un punto de vista psicosocial y de desarrollo personal. Una vez aprobado el programa propedéutico, los estudiantes ubicados en el 10% o 15% superior de su generación, son eximidos del puntaje PSU e ingresan directamente al Bachillerato, programa de formación general que dura dos años, pudiendo ya al final del primer año escoger asignaturas de las carreras de destino.

Los Propedéuticos UNESCO, que este año 2017 han cumplido una década de vida, han sido objeto de diversos estudios y evaluaciones. Así, ciertos autores se han centrado en comprender si los sistemas de admisión especiales, complementados por un programa de apoyo de acceso a la universidad, como es el caso del Propedéutico, aumentan la representación y la persistencia de los estudiantes de bajos ingresos en la educación superior en Chile, considerando que éstos poseen ciertas características personales y el potencial académico necesario para acceder y graduarse exitosamente de la educación superior (Koljatic y Silva, 2010; Gil y Del Canto, 2012; Treviño, Scheele y Flores, 2014). Otros estudios le otorgan un lugar estratégico a los Propedéuticos dentro de la historia de la inclusión y equidad en enseñanza superior en Chile, señalando a este programa como bisagra entre las estrategias iniciales, tales como la bonificación del 5% adoptada por la USACH, hasta la implementación del actual programa PACE y la incorporación al SUA del

ranking de notas (Gil, Paredes y Sánchez, 2013; Orellana, Moreno y Gil, 2015). Algunas investigaciones acerca de los Propedéuticos, de corte cualitativo, han indagado sobre las percepciones y vivencias de los actores, principalmente estudiantes, en relación a lo que el programa ha significado en torno a sus expectativas y las de sus familias, las trayectorias sociales que emergen en sus discursos, el significado del ingreso a la universidad, sus esperanzas y las dificultades a las que se ven enfrentados (Catalán, 2013; Ulloa, Gajardo y Díaz, 2015).

Finalmente, dos estudios nos parecen especialmente interesantes, en el marco de este capítulo. Por un lado, uno relativo al aumento de las expectativas en un liceo industrial de la ciudad de Rancagua, a raíz de la implementación del programa Propedéutico, que plantea que tanto las expectativas de los estudiantes, como las de profesores y apoderados respecto del futuro de los estudiantes, se han visto incrementadas positivamente; así como los resultados académicos de los estudiantes (Bosque, 2011). Por otro lado, destacamos la recopilación de estudios sobre los Propedéuticos “Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile” (Román, 2014), que incluye una investigación sobre el discurso de inclusión de estos programas, destacando sus potencialidades y desafíos (Leyton, 2014). Para este autor, son especialmente positivas las perspectivas desde las que se aborda la inclusión (que no se encuentra reducida a superar barreras económicas o a ciertas políticas de admisión) y el talento (considerado no como un don innato, sino como un recurso distribuido de manera equitativa entre los individuos y en el que se integra la habilidad y el esfuerzo). Como potencialidad destacada, señala el autor que “son estos dos últimos elementos del discurso –meritocracia y excelencia–, vinculados a los objetivos de producir un sistema más inclusivo, los que posibilitan la aceptación de los programas propedéuticos en un creciente número de universidades y desde el Estado” (Leyton, 2014, p. 16), potenciando, de paso, una universidad vista como promotora de la inclusión.

El programa PACE

Saliendo de la política institucional universitaria y entrando a la política pública, el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación, más conocido por su sigla, PACE¹⁴, es un programa que busca restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de establecimientos con alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE), con el objetivo de aumentar la equidad, diversidad y calidad en la educación superior, así como generar nuevas perspectivas en la educación secundaria. Su fundamento principal recoge la idea vehiculada por la Cátedra UNESCO desde hace más de dos décadas, en el sentido de que todos los talentos se encuentran distribuidos en la población de manera equitativa y que, por lo tanto, se requiere de estrategias que permitan detectar y acompañar a los estudiantes con talento, provenientes de sectores vulnerables. El programa debutó como plan piloto en el año 2014, escalando en magnitud y cobertura durante los años 2015, 2016 y 2017.

¹⁴ Parte de la información relativa a esta sección se extrajo de la página web oficial del programa PACE, dependiente del Ministerio de Educación: <https://pace.mineduc.cl/>

De esta manera, en el año 2016, el programa PACE se extendía por 456 colegios con altos índices de vulnerabilidad (96.5% de los cuales corresponden a establecimientos municipales) ubicados en 304 comunas de las 15 regiones del país, los cuales eran acompañados por 29 instituciones de enseñanza superior; 27 de éstas, universidades.

Cabe destacar que el programa PACE, como política de acción afirmativa, se alimenta directamente de la experiencia previa de los Propedéuticos. Sin embargo, constituye una experiencia inédita de articulación entre la enseñanza superior y la enseñanza secundaria, de la que no se tienen registros en la historia educativa de nuestro país, y se distingue del programa Propedéutico en diversas dimensiones. En efecto, el programa PACE no solamente se encarga de garantizar una cierta cantidad de cupos a la enseñanza superior para aquellos alumnos provenientes de los liceos en convenio y que hayan cumplido con los criterios exigidos por el programa (entre los que se encuentran, entre otros, el haber egresado de la educación media en el 15% superior de Puntaje Ranking a nivel nacional o por establecimiento y haber participado de las actividades de preparación del programa), sino que, además, considera una etapa de preparación durante la educación secundaria, y de apoyo y acompañamiento durante la educación superior. Por lo demás, a diferencia del Propedéutico, el programa PACE abarca los dos últimos años de la enseñanza secundaria, y no solamente el cuarto año medio, desarrollando sus actividades tanto en el espacio universitario como en el establecimiento escolar. El programa PACE adopta, de esta forma, una mirada más integral de las trayectorias de los estudiantes, estableciendo además alianzas colaborativas de largo aliento entre establecimientos educacionales e instituciones de educación superior, en pro de la elevación de expectativas de continuidad de estudios y la concreción de dichas expectativas. Esta clase de cooperación entre entidades de los dos niveles va totalmente en línea con las experiencias mundiales más favorables, según lo ya revisado. El alcance nacional de la iniciativa implica asumir un horizonte en el que, en cada municipio del país, exista al menos un establecimiento educacional PACE; en una dinámica que admite suficiente flexibilidad para que cada institución de educación superior ejecutora pueda definir estrategias pertinentes, contextual e institucionalmente situadas, transformándose efectivamente en co-diseñadoras del programa.

El programa sitúa el apoyo otorgado a los estudiantes, tanto en la educación secundaria como superior, en dos ámbitos: el académico y el socioemocional o psicossocial. Durante la enseñanza secundaria, en línea con la temática de este capítulo, el programa PACE establece actividades de preparación académica para los estudiantes y de acompañamiento docente para los profesionales de la educación de los liceos en convenio. Además, acompaña a los estudiantes en torno a sus habilidades socioemocionales y orientación vocacional, a través del trabajo desarrollado en las actividades denominadas de Preparación para la Vida en la Educación Superior. Esto implica, lo decíamos, una experiencia inédita de articulación entre instituciones de diferentes niveles educativos. Los colegios PACE son acompaña-

dos por las instituciones de educación superior, las que cooperan directamente en el quehacer diario de estas comunidades educativas.

Este proceso de acompañamiento, por cierto, no está exento de complejidades, sobre todo considerando la gran cantidad de actores externos que suelen intervenir en los establecimientos educacionales y la cantidad de voluntades que se deben aunar para el éxito del programa. En efecto, no se trata “solamente” de los actores de las instituciones de educación secundaria y superior, sino también, y de manera muy relevante, de las familias de los estudiantes y los sostenedores de los colegios. Por lo demás, intervenir en los establecimientos “pone en juego todos los prejuicios e imágenes asociadas a las intervenciones que han realizado instituciones y organismos externos en los establecimientos educativos” (Castro, Frites y Vargas, 2016, p. 3). En este marco, la USACH ha construido un modelo de trabajo eficaz, que ha favorecido la inserción territorial y la alianza colaborativa con las comunidades escolares. Una buena revisión del proceso de implementación del programa PACE en la USACH, que da cuenta de sus fundamentos, aportes, complejidades y desafíos, se encuentra precisamente en Castro, Frites y Vargas (2016).

Uno de los aspectos distintivos del modelo PACE USACH, que también han incorporado otras instituciones de educación superior, pero que no forma parte de las acciones mínimas solicitadas por el Ministerio en el marco del programa, es la preparación académica temprana realizada en el campus universitario los días sábado, para estudiantes de tercero y cuarto medio. Este esquema surge directamente de la experiencia de los Propedéuticos UNESCO, pero se ha visto consolidado en un nuevo formato que se ha denominado “Academia PACE USACH”.

En el ámbito de las intervenciones que se realizan en la enseñanza secundaria por parte del programa, uno de los impactos esperados es que se eleven las expectativas respecto al futuro, tanto de los estudiantes como de los profesores y directores de los establecimientos educacionales. Al respecto, el Centro de Estudios del Ministerio de Educación publicó en 2016 un informe en el que analiza las expectativas y la visión respecto a las posibilidades de éxito de los futuros estudiantes, tanto desde el punto de vista académico, como laboral y a nivel global, bajo la hipótesis de que las expectativas respecto del futuro de estudiantes, docentes y directores de los establecimientos PACE debieran aumentar. Cabe destacar que el estudio se realizó con estudiantes que ingresaron al programa PACE en el año 2015 y que se encuestó a más de 15.000 estudiantes, más de 500 docentes y 281 directores. Dentro de los resultados principales del estudio, y de manera concordante con lo que la literatura especializada indica, se aprecia que las mujeres, los estudiantes provenientes de liceos de modalidad científica-humanista, de zonas urbanas, de mejor rendimiento y de mayor nivel socioeconómico, respectivamente, presentan mayores expectativas de futuro. De manera adicional, se observa (y esto es más novedoso) que los docentes de establecimientos técnico- profesionales tienen mayores expectativas sobre los estudiantes que los docentes de liceos científico-humanistas, y que tanto los docentes como directores de menor edad tienen mayores expectativas que sus pares de más edad. Al cruzar los datos de

esta encuesta con el cuestionario SIMCE de 2014, con el objetivo de comparar en dos momentos del tiempo las respuestas de los estudiantes respecto a la pregunta sobre el mayor nivel educativo a alcanzar y realizar una primera aproximación respecto al efecto que podría tener el programa PACE en la mejora de las expectativas, los resultados son muy alentadores. En efecto, “se pudo ver que cerca del 50% de los estudiantes que en 2014 declaró que no creía que terminaría una carrera en una institución de educación superior cambiaba de opinión luego de llevar unos meses en un establecimiento que forma parte de esta iniciativa” (Venegas, 2016, p. 38), lo que viene a demostrar que, incluso con una exposición al programa limitada en el tiempo, las expectativas académicas de aquellos estudiantes que antes de incorporarse al programa PACE no creían que accederían a la educación superior, aumentan.

Más recientemente, Cerda y Ubeira (2017), también del Centro de Estudios de MINEDUC, analizan los indicadores directos (aquellos que derivan directamente de los objetivos del PACE, tales como la selección y matrícula en educación superior, así como la contribución a una universidad más inclusiva) e indirectos (aquellos que, sin ser objetivo del PACE, pueden verse modificados por influencia del programa, tales como la asistencia y aprobación en tercero y cuarto medio, el puntaje NEM y el puntaje Ranking, así como las postulaciones a la educación superior); todo ello, en estudiantes de establecimientos pilotos del programa PACE. En su estudio, los autores analizan los indicadores descritos para las cohortes de alumnos que egresaron en los años 2014, 2015 y 2016, de los establecimientos PACE, comparando sus resultados con establecimientos de enseñanza secundaria de similares características, pero que no participaron del programa PACE. Dentro de los resultados más destacados, cabe señalar, en primer lugar, que los establecimientos PACE aumentan de manera considerable sus tasas de postulación a la educación superior (de 23,5% en 2014 a 42,8% en 2016) y, en segundo lugar, que también aumentan fuertemente los estudiantes provenientes de estos establecimientos seleccionados en la educación superior, presentando igualmente una variación positiva en relación a los estudiantes matriculados en ella. Los autores concluyen que el programa PACE realiza un aporte al desarrollo de un sistema de educación superior más inclusivo, permitiendo que accedan a éste “alumnos que provienen de contextos escolares distintos al perfil de aquellos que comúnmente se matriculan en las carreras preferidas por los estudiantes PACE. En concreto, el programa PACE potencia el ingreso a la educación superior de estudiantes con alto índice de vulnerabilidad (IVE-SINAE), provenientes de establecimientos municipales, y con resultados más bajos en la prueba SIMCE” (Cerda y Ubeira, 2017, p. 36).

En síntesis, para avanzar en un proceso más justo de transición a la educación superior, que integre el principio de la equidad a la mirada de igualdad de oportunidades, las intervenciones que se realicen en la última fase del período escolar, ya sea directamente desde el establecimiento, o bien a través de alianzas virtuosas entre éstos y las instituciones de educación superior, juegan un rol fundamental. En efecto, para los grupos más vulnerables de nuestra sociedad, un proceso de transición/ egreso de la educación media desprovisto de dispositivos específicos

de apoyo como los aquí descritos no hace sino reproducir el peso de los factores estructurales, que tanta importancia siguen teniendo en una sociedad profundamente desigual y líder en segregación educativa a nivel mundial, como la chilena. Existen acciones, ejemplificadas para el caso chileno en los Propedéuticos UNESCO y el Programa PACE, que pueden desarrollarse para promover un mayor control de los estudiantes de trayectorias destacadas sobre su futuro y sobre sus posibilidades de seguir estudiando, con buenos resultados. Mientras más temprano se desplieguen estas estrategias, y mientras más articuladas estén con la propia trayectoria educativa escolar de los estudiantes, mayores probabilidades hay de cambiar destinos excluyentes que, de otra forma, parecen estar completamente trazados.

Sin embargo, estos procesos de preparación académica y elevación de expectativas de poco sirven si no van acompañados de una transformación sustantiva de las oportunidades de acceder a la educación superior. Ni el PACE, ni los Propedéuticos, tendrían el potencial que tienen si no contemplaran la existencia de cupos garantizados para estudiantes que, por sus establecimientos de origen y la insuficiente cobertura curricular, difícilmente tendrán los puntajes requeridos en la PSU para siquiera postular a una carrera en una universidad selectiva. En otras palabras, no basta con aumentar las expectativas: hay que ampliar las oportunidades que se ofrecen a estos estudiantes; y estas nuevas opciones debieran formar parte integral de un sistema de admisión más justo. De eso trataremos en el capítulo siguiente.

IV. ACCESO A LA UNIVERSIDAD: DIVERSIFICANDO LOS MECANISMOS DE ADMISIÓN

En su ya clásico modelo multidimensional de equidad referido a la educación terciaria, Espinoza y González (2015) analizan distintas dimensiones y estadios del desarrollo educativo y la manera en que la equidad se hace presente (o no) en cada uno de ellos. Estos cuatro estadios o fases de desarrollo son, en orden cronológico, el acceso a las instituciones, la permanencia en ellas, el desempeño y, finalmente, los resultados obtenidos al cabo de este proceso, en términos de titulación y empleabilidad, entre otros. En relación al acceso, temática específica de este capítulo, estos autores señalan que existe una doble discriminación en Chile para los estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos: el origen socioeconómico y la mala preparación académica. La contracara es una evidente sobrerrepresentación en las universidades selectivas de estudiantes provenientes de colegios particulares pagados, como ya hemos visto. Y, si bien es cierto, las condiciones de equidad referidas al acceso han mejorado en los últimos años, “todavía falta mucho camino por recorrer para disminuir las enormes brechas existentes entre jóvenes de escasos recursos con mérito y aquellos provenientes de familias de mayores ingresos” (Espinoza y González, 2015, p. 545).

En efecto, se acumulan los informes, estudios y artículos científicos que demuestran la gran desigualdad de resultados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) entre estudiantes provenientes de diferentes contextos socioeconómicos, de zonas urbanas y rurales, de liceos científico-humanistas y técnico-profesionales y/o entre hombres y mujeres (Gil, 2006; Koljatic y Silva, 2010; Pearson, 2013; Gil, Paredes y Sánchez, 2013; Koljatic, Silva y Cofré, 2013; Centro de Estudios MINE-DUC, 2014; Opazo, 2017; Sepúlveda y Manquepillán, 2017). Esta realidad es indudable y contribuye a configurar un sistema de admisión que no responde ni a la concepción de igualdad de oportunidades, ni al reconocimiento del mérito del estudiante, ni a la promoción de la movilidad social, ni menos a la equidad; todos ellos, paradójicamente, en mayor o menor medida, fundamentos basales de las reformas educativas emprendidas por el Estado de Chile en el último cuarto de siglo.

Ahora bien, además de la relevante discusión técnica en relación a qué tipo de prueba o mecanismo de admisión es el mejor predictor del éxito académico y de la permanencia de los estudiantes (fenómenos que están cruzados por una multitud de variables, por lo demás), la discusión de fondo que requerimos dar en torno al acceso a las universidades (en este caso, selectivas, pero que es válida para el resto de las instituciones de enseñanza superior), es más amplia y apunta a los resulta-

dos segregados que el sistema de admisión tiene, en la práctica. La pregunta que debemos responder, de manera general, es la siguiente: ¿estamos de acuerdo en que los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, entre hombres y mujeres, en todas las culturas y en todas las etnias, como lo señala la UNESCO? Si nuestra respuesta es afirmativa, entonces debemos preguntarnos ¿qué estamos haciendo para ampliar el acceso a estos talentos meritorios, provenientes de todas las condiciones nombradas anteriormente, pero que, bajo el sistema actual de admisión, no tienen cabida *de facto* en las universidades selectivas, o en las carreras de mayor selectividad?

Durante muchos años, tanto a nivel nacional como en el resto del mundo, diversos autores (y probablemente no pocos miembros de las comunidades educativas universitarias) han sostenido que la apertura del acceso a instituciones selectivas pone a los estudiantes históricamente excluidos de ellas en una posición de casi seguro fracaso, debido a que no están preparados para tener éxito académico en ellas. Es lo que se conoce como “*Mismatch Hypothesis*” o hipótesis de desajuste, puesto que considera que estos “nuevos estudiantes” (como podrían ser, en nuestro contexto, los estudiantes de los programas de Propedéutico, PACE o Ranking 850, del que hablaremos en un momento) se encuentran desajustados con respecto a las instituciones selectivas, y que sus desfavorables condiciones de partida y exiguas credenciales académicas (medidas por pruebas estandarizadas) solo pueden llevarlos a obtener peores resultados que el resto de los estudiantes, con un serio riesgo de abandonar la universidad, tarde o temprano (Alon y Tienda, 2005).

En este capítulo, y a lo largo del libro, defendemos precisamente la idea contraria: decimos que la ampliación de oportunidades educativas permite a los estudiantes talentosos de todas las condiciones aprovechar plenamente su potencial; y que, mediante apoyos específicos situados en el proceso de transición a la universidad, estos estudiantes —que efectivamente inician su trayectoria académica en condiciones desfavorables producto de las desigualdades estructurales que les han perjudicado durante el período escolar, no de rasgos propios e inmanentes—, son capaces de tener tanto éxito en sus estudios como cualquier estudiante ingresado por vía ordinaria.

La discusión técnica suele opacar el trasfondo del problema. A pesar de ello, la abordaremos al inicio de este capítulo, para luego adentrarnos en los beneficios que la diversificación de mecanismos de admisión dentro de un mismo sistema de admisión genera para los individuos; pero también para las comunidades en las que se desenvuelven, para el sistema en sí mismo, y, en último término, para la sociedad en su conjunto. Para ello, centraremos nuestra atención en el ranking de notas, como indicador de rendimiento en contexto, y en un programa que evidencia de forma paradigmática cómo opera la inclusión con equidad, sin sacrificar calidad: el programa Ranking 850. Finalmente, dejaremos abierta la discusión relativa a la incorporación de otros indicadores de admisión, a todas luces necesaria si queremos que el proceso de acceso a las universidades cuente con una evaluación

más integral, y más pertinente, del postulante; pero que plantea aún una serie de desafíos para las instituciones.

¿Acceso con pruebas estandarizadas y/o considerando el rendimiento en contexto¹⁵?

El debate acerca de las pruebas estandarizadas

En el mundo entero, la discusión sobre los sistemas de admisión a la educación superior, y especialmente sobre cuáles son los mejores mecanismos a emplear para seleccionar a quienes acceden a la universidad, se ha intensificado en las últimas décadas de la mano de la gran expansión vivida por la educación secundaria y terciaria, tal como indicáramos en el capítulo I.

Para el destacado Doctor en Sociología de la Universidad de Harvard, Joseph Soares, quien lleva dos décadas trabajando en torno a la diversificación de los procesos de admisión en los Estados Unidos, la respuesta a la pregunta planteada en el título es muy clara. Soares (2013; 2017), considera que las pruebas estandarizadas son redundantes, discriminatorias y presentan serias limitaciones, que superan cualquier supuesto beneficio. Operan, señala, como dispositivo de selección social; en otras palabras, darwinismo social disfrazado de selección académica basada en el talento. Para apoyar su argumento, el autor destaca que los resultados de las pruebas de selección en los Estados Unidos tienen una fuerte relación lineal con el ingreso familiar (tal como ocurre en nuestro país). A mayores ingresos familiares, mayor será el puntaje del estudiante en la prueba. De hecho, según Sabbagh (2016), el SAT –prueba estandarizada de admisión universitaria en los Estados Unidos–, que había sido concebido en sus inicios como un instrumento llamado a promover la movilidad social y reemplazar de una vez por todas los privilegios del origen social por el mérito y los talentos, operó finalmente en detrimento de los estudiantes provenientes de sectores socioeconómicamente desfavorecidos y de las minorías étnicas. Hay que considerar, por lo demás, que el “valor agregado” del SAT, en sus inicios, era la facilidad para establecer mediciones comparativas entre los estudiantes, desde el punto de vista de los aprendizajes; y, por lo tanto, de su probable desempeño académico en la universidad. Pero en su origen responde a concepciones que, hoy en día, ya no se consideran aceptables dentro del mundo académico y científico, tales como que la inteligencia es inmodificable, o que es medible a través de un indicador único (Geiser, 2016).

Es por ello que Soares (2013; 2017) propone considerar los resultados de las calificaciones escolares por sobre las pruebas estandarizadas, puesto que tienen a lo menos dos grandes ventajas comparativas: son un mejor predictor del desem-

¹⁵ El sistema de admisión a las universidades chilenas que pertenecen al CRUCH se basa, actualmente, en los siguientes criterios: la Prueba de Selección Universitaria o PSU (compuesta por dos pruebas obligatorias y dos pruebas opcionales), las Notas de Enseñanza Media (NEM) y el Ranking de notas. Las ponderaciones de estos criterios son asignadas por cada universidad, de manera autónoma, dentro de un rango pre-establecido por el CRUCH.

peño académico en la universidad, y permiten generar la tan necesaria diversidad social y académica al interior de las universidades selectivas. Eso sí, advierte, este cambio de paradigma implica generar programas de apoyo para los estudiantes talentosos y meritorios provenientes de contextos desfavorecidos que se insertan en la universidad. Una opinión similar tiene Geiser (2016), quien, después de estudiar la evolución de los sistemas de admisión en los Estados Unidos, particularmente en California, durante los últimos treinta años, entrega pistas de reflexión muy pertinentes para nuestra realidad. En primer lugar, Geiser (2016) constata que las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante su enseñanza secundaria siempre han resultado ser mejores predictores del desempeño en la universidad que las pruebas estandarizadas. En segundo lugar, el autor formula la alerta de que, en términos generales, aun incorporando combinadamente las pruebas estandarizadas y las calificaciones de la enseñanza secundaria, la capacidad de predicción de los modelos sigue siendo bastante modesta y limitada. En tercer lugar, las investigaciones en el contexto norteamericano muestran que los puntajes del SAT se encuentran mucho más correlacionados con el nivel socioeconómico de los estudiantes que las notas obtenidas durante la enseñanza secundaria. Finalmente, Geiser (2016) hace hincapié en la pertinencia de adoptar un cambio de paradigma en las pruebas estandarizadas para el acceso a las universidades, transitando desde pruebas con referencias a normas (como el SAT) a pruebas con referencia a criterios o estándares (como los “*Advanced Placement Exams*”). Estas últimas consisten en preguntas de opción múltiple, pero también en preguntas de desarrollo y un ensayo. Para el autor, el valor agregado de estas pruebas es que “una puntuación de corte en una prueba con referencia a criterios tiene un significado distinto a una puntuación de corte en una prueba con referencia a normas. En estas últimas, la puntuación de corte representa el percentil en el que se ubica un estudiante en comparación con otros examinados. En pruebas con referencia a criterios, la puntuación de corte representa el nivel de destreza en una asignatura dada” (Geiser, 2016, p. 10), lo cual podría contribuir a generar procesos de admisión más justos y equitativos.

En Chile, la PSU, que en su momento fue presentada como un instrumento más meritocrático que su antecesora Prueba de Aptitud Académica (PAA), es la prueba de admisión utilizada por todas las universidades del SUA¹⁶. Dado su rol clave, ha sido objeto de múltiples estudios desde su puesta en marcha, en el proceso de admisión del año 2003¹⁷. Sin pretender realizar una revisión exhaustiva de estos estudios, cabe señalar que algunos autores han llamado la atención, por ejemplo, sobre el efecto que genera la PSU en las aspiraciones y expectativas de los alumnos de la enseñanza secundaria, en fuerte consonancia con el capital cultural familiar, desatando muchas veces un proceso de auto-selección que incluso desincentiva a los estudiantes de algunos grupos sociales de inscribirla y/o rendirla (Mauna, 2013; González, 2014). Investigaciones como la de Contreras, Corbalán y Redondo

¹⁶ El Sistema Único de Admisión se encuentra compuesto en el año 2017 de 39 instituciones de enseñanza superior (27 universidades pertenecientes al Consejo de Rectores y 12 universidades privadas).

¹⁷ A partir del año 1967, y debido a la incipiente masificación del sistema universitario, se empezó a utilizar la Prueba de Aptitud Académica (PAA) como mecanismo de admisión a las universidades chilenas, la cual estuvo vigente hasta el año 2003.

(2007), por su parte, contribuyeron fuertemente a desmontar el mito de la PSU como un instrumento de admisión meritocrático a la universidad, demostrando la relevancia de las desigualdades económicas y culturales de origen; y más ampliamente, de todas las características asociadas al nivel de ingreso de las familias, sobre la desigualdad de resultados en la PSU (el título del estudio llevado a cabo por estos autores, por lo demás, no puede ser más gráfico: “Cuando la suerte está echada”, aludiendo a trayectorias escolares determinadas tempranamente). Otros autores han centrado su análisis en los efectos que la PSU ha tenido sobre la equidad en la admisión universitaria y la permanencia de los estudiantes en las universidades (Koljatic y Silva, 2010; Gil, Paredes y Sánchez, 2013; Espinoza, 2016; Gil, Orellana y Moreno, 2016), destacando lo perjudicial de esta prueba para los estudiantes provenientes de sectores más vulnerables y, en particular, para aquellos que cursaron su enseñanza secundaria en liceos municipales técnico-profesionales. Finalmente, diversos estudios se han centrado en la discusión sobre las características técnicas de la prueba, tales como su confiabilidad, validez, sesgo y predictibilidad (Manzi, Bosch, Bravo, Del Pino, Donoso y Pizarro, 2010; Pearson, 2013; Santelices, Galleguillos y Catalán, 2015). En relación a estas características técnicas, que harían de la PSU un “mejor” o “peor” predictor del desempeño académico que otros instrumentos, hay opiniones variadas, desde aquellos autores que valoran los altos índices de confiabilidad y validez otorgados por estas pruebas de selección, hasta aquellos que constatan que la predictibilidad de la PSU no es más elevada que la que podía presentar la Prueba de Aptitud Académica, y que las brechas de resultados según condición socioeconómica han aumentado desde su incorporación al proceso de admisión a raíz de estos sesgos (para una revisión detallada y actualizada de estos debates, ver Santelices, Galleguillos y Catalán, 2015). De todos estos estudios, es necesario destacar, por su relevancia, el informe Pearson (2013), encargado por el MINEDUC en conjunto con el CRUCH, con el objetivo de evaluar la PSU en relación a la construcción de preguntas o ítems de la prueba, así como respecto a la validez del instrumento. El informe presentó la no menospreciable cifra de 124 recomendaciones de mejora para la PSU. De entre varios aspectos críticos, los que atañen a la validez de contenidos son tres: en primer lugar, el bajo nivel de alineamiento de la PSU con el currículum de enseñanza secundaria; en segundo lugar, resalta la contradicción de utilizar el currículum de enseñanza secundaria para seleccionar estudiantes para el ingreso a las universidades (¿es una prueba de admisión o una prueba de conocimientos del currículum supuestamente cubierto por los colegios?); finalmente, el informe establece que la PSU “no captura todas las aptitudes o habilidades necesarias para tener éxito en la Educación Superior” (Centro de Estudios MINEDUC, 2014, p. 5).

El punto de coincidencia de todas estas investigaciones, más allá de sus diversos focos de análisis y resultados, es que admiten como un hecho que la PSU, como otras pruebas estandarizadas en el mundo, arroja brechas de resultados que perjudican a los grupos excluidos. Dos estudios recientes vuelven a confirmar lo señalado. Por un lado, Opazo (2017) muestra que, para el proceso de admisión 2017, solo un 66% de los estudiantes más vulnerables del sistema escolar rindieron las pruebas obligatorias de Lenguaje y Matemáticas, mientras que los estudiantes no

vulnerables lo hicieron en un 90,1%. Además, el grupo de estudiantes más vulnerable obtuvo en promedio poco más de 130 puntos menos en ambas pruebas, en comparación con los estudiantes no vulnerables. Esta brecha gigantesca, sin embargo, disminuye drásticamente cuando se compara a estos grupos a través del NEM (38 puntos menos por parte de los más vulnerables) y aún más cuando se les compara a través del ranking de notas (33,7 puntos menos). Por otro lado, en un estudio sobre brechas de género en el SUA, con datos de los procesos de admisión de 2010 a 2016, se indica que “el SUA reproduce las relaciones desiguales de género ya presentes en el sistema escolar, mostrando a lo largo de su proceso (inscripción, postulación y selección) brechas de género que se reflejan, entre otras cosas, en una menor proporción de seleccionadas respecto del total de postulantes que para el caso de los hombres” (Sepúlveda y Manquepillán, 2017, p. 4). En cuanto a la relación entre género y logro en pruebas estandarizadas, estos autores señalan que, a nivel internacional, las evaluaciones de tipo competitivo (tales como la PSU) suelen ser desventajosas para las mujeres, lo cual implicaría una distorsión de los resultados, sobre todo si consideramos que en el recorrido académico escolar las mujeres tienden a tener un mejor desempeño relativo. En los puntajes obtenidos por los estudiantes que rindieron la PSU entre los años 2010 y 2016, los autores no encuentran diferencias significativas en la prueba de Lenguaje, a diferencia de las otras tres pruebas, donde los hombres presentan sistemáticamente mejores resultados que las mujeres. Se observa, entonces, a pesar de un mejor rendimiento por parte de las mujeres en la enseñanza secundaria (medido por el NEM y ranking), una brecha estructural de género en los resultados de la PSU. Es por ello que recomiendan “complementar la PSU como mecanismo de selección de estudiantes, dado que (...) no se identifica como un único predictor de rendimiento académico, sino que también presenta una barrera adicional al proceso de selección de estudiantes mujeres a educación terciaria” (Sepúlveda y Manquepillán, 2017, p. 62).

A fin de cuentas, como resumen Rosas y Santa Cruz (2013), las pruebas estandarizadas no son un buen mecanismo para seleccionar y admitir estudiantes a la universidad, en un sistema tan segregado como el nuestro. La respuesta, en términos de equidad, señalan los mismos autores, se encuentra en vías de admisión alternativas complementarias a dichas pruebas, como las que utilizan el ranking de notas. En esto, señalan, “el sentido común tiene razón: el resultado de cuatro años de esfuerzo vale más que el resultado de cuatro horas de respuesta en una prueba estandarizada” (Rosas y Santa Cruz, 2013, p. 113).

El Ranking de notas

Adoptar una medida de rendimiento en contexto implica un cambio de paradigma en relación a quiénes son los individuos que potencialmente serán capaces de tener éxito académico en la universidad. La idea no es nueva y ya había sido aplicada por la Universidad de Santiago a partir del año 1992. En otras latitudes, por lo demás, como en los Estados Unidos, la consideración del ranking, es decir, del rendimiento escolar en contexto, es un indicador crucial para establecer la calidad

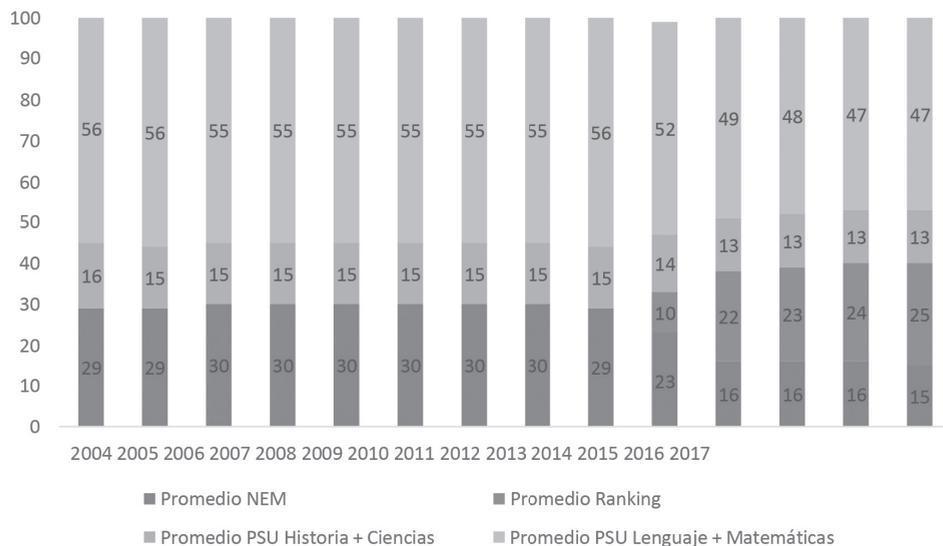
de una institución, a través de la proporción de estudiantes que finalizaron su enseñanza secundaria en el 10% superior de sus respectivos colegios (Jiménez de la Jara, Lagos y Durán, 2011).

Como señalan Gil, Orellana y Moreno (2016), este cambio de paradigma de selección universitaria que considera el rendimiento en contexto, lleva más de 20 años de experiencia en Chile, y de este proceso nace el ranking de notas actual, cuya finalidad es identificar a los estudiantes que en sus respectivos contextos sobresalen en relación a sus pares. Estos autores identifican, entre otras falencias del sistema de selección universitario, que éste “admite estudiantes que nunca se titularán, al mismo tiempo que rechaza a postulantes que, aun cuando aprovecharon al máximo las oportunidades de aprendizaje que se les ofrecieron en sus respectivos contextos educacionales siendo los mejores alumnos de sus cursos, no responden correctamente el mínimo de preguntas que se requieren para alcanzar ciertos puntajes en la PSU” (Gil, Orellana y Moreno, 2016, p. 141). Para estos autores, la incorporación del ranking de notas viene a contribuir con una mayor equidad en el ingreso a las universidades y mayores tasas de retención de los estudiantes seleccionados.

El Ranking de notas, incorporado al proceso de admisión de las universidades adscritas al SUA en el año 2013, es “una medida de la posición relativa que ocupa el estudiante en su trayecto por la enseñanza secundaria. Por ello, la inclusión de este factor busca reconocer el esfuerzo de los alumnos durante la enseñanza media, independiente del tipo de establecimiento y de la situación socioeconómica” (Larroucau, Ríos y Mizala, 2013, p. 7). Cabe destacar que existe libertad para las universidades respecto a la ponderación de los diferentes factores de selección (PSU, NEM y puntaje ranking) para sus respectivos procesos de admisión. En este sentido, varias universidades, como la Universidad Católica de Temuco, la Universidad Austral de Chile o la Universidad Católica del Norte, han llegado a ponderar el ranking entre un 40% y un 50%. La USACH y la Universidad de los Lagos, en tanto, son las universidades que mayor peso le otorgan a la trayectoria escolar en su conjunto, llegando a ponderar ésta en un 50% (40% correspondiente al ranking de notas y 10% a las NEM)¹⁸. El gráfico 9 resume la ponderación acordada a los diversos factores de admisión por el conjunto de las universidades que componen el SUA, entre los años 2004 y 2017, considerando la incorporación del ranking de notas a partir del año 2013.

¹⁸ La información sobre el peso acordado a la ponderación del ranking de notas fue extraída de la página oficial del Ranking850: <http://www.ranking850.cl/ranking-de-notas/>, consultada el día 19/07/17.

Gráfico 9: ponderación de factores de admisión por parte de universidades del SUA (en %)



Fuente: F.J. Gil, en base a datos entregados por DEMRE.

Según Gil et al. (2016), el ranking de notas es uno de los instrumentos de acceso a la universidad de estudiantes meritorios provenientes de contextos socioeconómicamente vulnerables, de mayor impacto. El ranking de notas opera así, como “un instrumento de inclusión permanente que busca beneficiar a los estudiantes que presentan un muy buen rendimiento académico en su contexto educativo, cualquiera sea este” (Gil et al., 2016, p. 37). Teniendo en cuenta que las calificaciones de diferentes establecimientos no son comparables entre sí, se crea “una función lineal que asigna a la máxima calificación de cada establecimiento un puntaje igual a 850 puntos y al promedio del establecimiento un puntaje igual a 500 puntos” (Gil et al., 2016, p. 36). Este puntaje ranking, que se pondera con el puntaje de las notas de enseñanza media (NEM) y el puntaje obtenido por los estudiantes en la PSU, ha permitido que una serie de estudiantes que históricamente se encontraban marginados del acceso a la universidad, puedan hoy acceder a ella. En efecto, el ranking identifica a los alumnos más destacados en sus respectivos contextos, sin distinción de IVE (índice de vulnerabilidad escolar); al revés de la PSU, que privilegia claramente al segmento más favorecido del estudiantado. Por un lado, entonces, desde el punto de vista del acceso, “el Ranking de Notas, incorporado de forma adecuada, beneficia significativamente a los estudiantes de los grupos antes señalados. Por ello, si se quiere un mayor equilibrio por género, aumentar la participación de sectores de estudiantes de menor nivel socioeconómico y de establecimientos más vulnerables y seleccionar más estudiantes con un mejor desempeño escolar, una opción a considerar es una mayor ponderación del Ranking en desmedro de la PSU” (Larroucau et al., 2013).

Más allá de presentarse como un dispositivo que favorece la equidad en enseñanza superior, el ranking de notas también tiene un efecto directo sobre la calidad de las instituciones, puesto que al favorecer a los estudiantes que mejor aprovecharon las oportunidades de aprendizaje en sus contextos, predice un alto desempeño académico de estos estudiantes en los estudios universitarios. Esto ya había sido demostrado anteriormente por los resultados de la bonificación del 5% al puntaje ponderado que la USACH otorgó a partir de 1992 a los estudiantes cuyo rendimiento se encontraba en el 15% superior de su establecimiento; y por el programa Propedéutico, de la misma universidad, a partir del año 2007 (Gil et al., 2016).

Ya en el año 2009, antes de la incorporación del ranking de notas al proceso de admisión (que data del año 2013), un estudio realizado con 9.265 estudiantes de cuatro universidades, cuyo objetivo era explicar el desempeño académico en primer año, utilizando la PSU, el NEM y el ranking (que por entonces tomaba en cuenta a los alumnos de la promoción), mostraba que los estudiantes del 10% más alto de su promoción en el colegio tenían mejor rendimiento universitario que el resto (Contreras, Gallegos y Meneses, 2009). Por lo demás, fruto de los análisis realizados, estos autores sugerían que el ranking podría estar dando cuenta de otras dimensiones, además de las académicas, tales como la motivación o las técnicas de estudio, que tienen un efecto positivo sobre el desempeño académico en la universidad. Con todo, el mismo estudio mostró que, si bien la correlación entre el ranking (medida de habilidad relativa) y las notas de primer año era positiva, la correlación seguía siendo más fuerte con el NEM y la PSU (medidas de habilidad absolutas).

En la misma línea, una investigación más reciente realizada por Santelices, Horn y Catalán (2016), además de dar cuenta de los resultados matizados de diversos estudios en relación a la capacidad predictiva del ranking de notas, establece que el ranking contribuiría a la predicción de la persistencia en las universidades que pertenecen al CRUCH; es decir, que a mayor ranking, mayor probabilidad de persistencia. El mismo estudio advierte, sin embargo, que el NEM y la PSU contribuyen en mayor medida que el ranking a la predicción de la persistencia. Segovia (2016), por su parte, en un estudio realizado con las cohortes de ingreso 2013 de la Universidad de Santiago y Pontificia Universidad Católica de Chile, muestra que el ranking de notas presenta una capacidad predictiva similar a las notas de enseñanza media, la cual aumenta al avanzar en la trayectoria formativa del estudiante.

El estudio más reciente acerca de la validez predictiva del ranking de notas fue realizado por el CRUCH (2017), y tenía por objetivo determinar la capacidad predictiva del ranking de notas en el rendimiento académico de los estudiantes ingresados a primer año en las generaciones 2012 y 2013 en las universidades adscritas al SUA (33 instituciones en ese periodo de tiempo, que hoy ascienden a 39).

El primer aspecto a destacar de los resultados de ese estudio es, por un lado, la alta correlación entre el puntaje NEM y el puntaje ranking¹⁹ y, por otro lado, la levemente mayor correlación entre el puntaje NEM y la PSU (Lenguaje y Matemáticas) que entre el puntaje Ranking y la PSU. Un segundo aspecto relevante es que, cuando se analizan los aportes de los distintos factores de selección (PSU, NEM y Ranking de notas) sobre el rendimiento académico de los estudiantes durante el primer año de carrera universitaria, se concluye que el factor de selección Ranking tiene una capacidad predictiva similar al factor de selección NEM. El estudio del CRUCH concluye que el aporte de la incorporación del Ranking de notas es positivo, aunque medido, pero indica que es posible que se esté subestimando la capacidad predictiva de este factor de selección, puesto que “el Ranking de Notas también mide aspectos relacionados a habilidades no cognitivas, pero éstas se observan de mejor manera a lo largo del tiempo” (CRUCH, 2017, p. 59).

Finalmente, en base a estas evidencias se puede suponer que, a futuro, “la presencia de más estudiantes con talento académico en las universidades mejorará la inclusión y la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, razón por la cual crecerán las tasas de retención y titulación universitaria en Chile” (Orellana, Moreno y Gil, 2015, p.11).

En conclusión, a pesar de la aún reciente incorporación del ranking de notas al proceso de admisión de las universidades adscritas al SUA, podemos señalar que sus resultados son, desde todo punto de vista, halagüeños. Si uno de los aspectos que mayor controversia creaba al iniciarse la utilización del ranking de notas, era si éste sería o no un aporte para la predictibilidad del modelo en cuanto a rendimiento de los estudiantes, los hallazgos revisados indican que, en todos los casos, el ranking sí aporta a la predictibilidad, más allá de si lo hace en mayor o menor medida que los otros factores de admisión. Por otro lado, donde verdaderamente el ranking de notas logra desmarcarse de los otros factores de admisión, es en el reconocimiento a la trayectoria escolar en cualquier contexto; es decir, hay claramente un componente de equidad que este indicador logra incorporar al proceso de admisión. De esta forma, Chile avanza hacia un sistema de admisión único, pero más complejo, que integra complementariamente distintos mecanismos de selección y factores, tales como las pruebas estandarizadas y el rendimiento en la educación secundaria. El objetivo último debe ser contar con un sistema de admisión cada vez más sensible y eficaz en la identificación del talento académico allí donde se encuentre; todo esto, en convergencia con las recomendaciones internacionales más recientes.

¹⁹ Esto no es de extrañar, pues recordemos que el NEM es el promedio de notas de enseñanza media, transformado a un puntaje estándar, y que existen diferentes tablas de conversión para cada modalidad educativa. En cambio, el ranking de notas se calcula como una bonificación al puntaje NEM cuando el estudiante obtiene un promedio de notas superior al promedio histórico del contexto educativo cursado. Por tanto, un estudiante con un promedio de notas igual o inferior al promedio histórico del contexto educativo, obtiene un puntaje ranking igual a su puntaje NEM; pero un estudiante con un promedio de notas por sobre el promedio histórico de su contexto educativo obtiene un puntaje más alto, con un máximo de 850 puntos cuando el promedio de notas iguala al promedio máximo histórico del contexto educativo (Fuente: <http://psu.demre.cl/proceso-admision/factores-seleccion/puntaje-ranking>).

Para ilustrar las potencialidades del ranking de notas como mecanismo de selección, se presenta a continuación un programa de acceso dirigido a estudiantes de más alto ranking en contexto (850 puntos), pero que no logran un puntaje mínimo de 475 puntos en la PSU para poder postular a las universidades selectivas y que, probablemente, representa la mejor demostración de acción afirmativa en torno a la equidad en la admisión.

Inclusión con equidad, sin sacrificar calidad: el ejemplo del programa Ranking 850

Para dar cuenta de los beneficios de la incorporación del ranking de notas al proceso de admisión universitaria y su potencial para aumentar los niveles de equidad del sistema, hemos querido destacar un programa que aborda tal vez el caso más paradójico de exclusión: el de estudiantes que presentan una brecha insalvable entre el “rendimiento a secas” (medido por la PSU) y el “rendimiento en contexto” (medido por el ranking de notas). Hablamos de aquellos estudiantes que, a pesar de tener el mejor rendimiento relativo en sus respectivos contextos educativos, no logran el piso mínimo de 475 puntos en la PSU para poder postular a las universidades del SUA²⁰.

Cada año, aproximadamente la mitad de quienes rinden la PSU no alcanza a superar el puntaje mínimo requerido para postular a universidades selectivas. Paradójicamente, muchos de estos mismos estudiantes lograron tan buen rendimiento en sus respectivos establecimientos que obtuvieron un puntaje ranking de 850, es decir, en el Top 1. Sin embargo, dada la barrera de entrada del puntaje mínimo, para el proceso de admisión 2016 fueron 877 los estudiantes a quienes, habiendo aprovechado al máximo las oportunidades de aprendizaje que encontraron en su contexto escolar, se les privó de raíz de la posibilidad de plantearse una trayectoria post-secundaria en la educación universitaria en alguna de estas instituciones selectivas (Faúndez, Labarca, Cornejo, Villarroel y Gil, 2017).

Con el objeto de entregar oportunidades de acceso a la universidad a estos alumnos, la USACH creó en el año 2015 el llamado “cupos Ranking 850”, a la que se sumaron después otras universidades²¹. En un estudio reciente destinado a comparar el rendimiento en términos de promedios de notas y retención, entre los estudiantes ingresados a Bachillerato en la USACH en los años 2015 y 2016 vía programa Ranking 850 y vía tradicional, Faúndez et al. (2017) observan que no existen diferencias entre la persistencia (medida por la tasa de retención al mes de marzo de 2017) de ambos grupos. En cuanto a las calificaciones obtenidas por ambos grupos, tampoco se observan diferencias, destacándose que “cada estudiante R850 alcanzó un promedio de notas indistinguible o superior al de otro estudiante

²⁰ En efecto, aunque el sistema de admisión chileno ha ido dándole presencia creciente al rendimiento en contexto como factor importante de selección, la PSU sigue actuando como barrera de entrada del sistema.

²¹ Para el proceso de admisión 2018, ofrecen cupos del programa R850 las siguientes universidades: Universidad Católica de Temuco, Universidad Católica del Norte, Universidad Católica del Maule, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Austral de Chile y Universidad de Santiago de Chile.

‘espejo’ ingresado vía DEMRE y con puntuaciones en la PSU de 200-300 puntos superior” (Faúndez et al., 2017, p. 8).

Estos primeros resultados comprueban que los estudiantes que ingresan a la universidad considerando de manera preponderante su rendimiento en contexto, son capaces de sobreponerse al efecto de las estructuras socioeconómicas y culturales de origen, las que, por el contrario, tienen un poderoso efecto en instrumentos de admisión como la PSU. Lo que estos estudiantes están señalando con gran claridad es que excluirlos de los estudios universitarios es un error garrafal, cuyas consecuencias son nefastas, no tan solo para sus trayectorias individuales, sino para la atracción de talentos para la universidad, para la diversidad de la población universitaria y para la equidad del sistema en su conjunto.

En la sección siguiente, presentamos, a través de la encuesta “VAI 2016”, los beneficios para la equidad del sistema que entrega el ranking de notas como indicador de admisión, tomando en cuenta la escasa incidencia que tienen sobre éste los factores estructurales de origen.

Sobre el ranking de notas, la PSU y la incidencia de factores estructurales

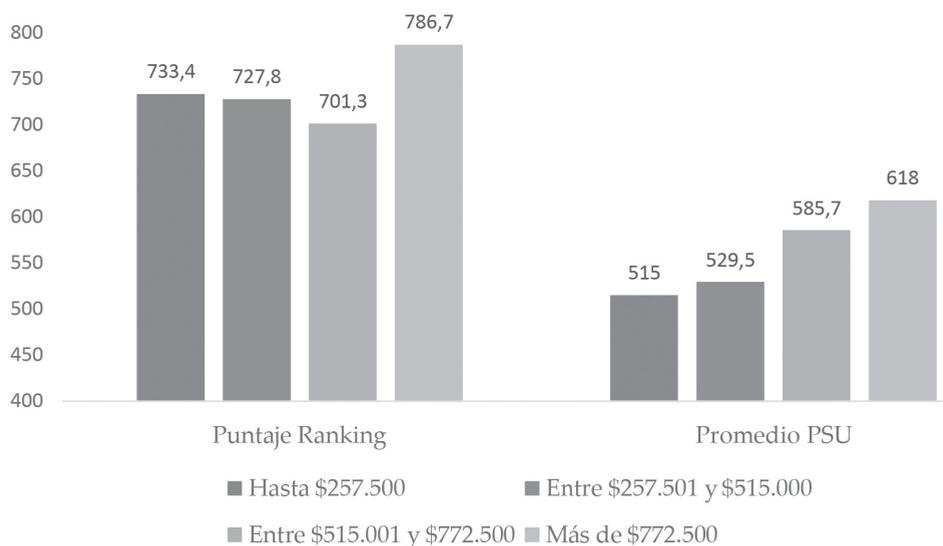
En base a la encuesta aplicada a los estudiantes ingresados a la Universidad de Santiago por vías de acceso inclusivo en el año 2016, buscamos establecer una relación entre diversos factores que la literatura ha señalado como determinantes del rendimiento académico y los resultados PSU y Puntajes Ranking obtenidos por éstos, al finalizar su enseñanza media. En cada tabla se señala, en un primer momento, los puntajes reales para la variable indicada y, en un segundo momento, el resultado del análisis de varianza (ANOVA) para comprobar si las medias de dos o más categorías son iguales o diferentes. Cuando las diferencias entre categorías son estadísticamente significativas, se indican con subrayado de color amarillo. De manera adicional y para facilitar la lectura y visualización de los resultados, cada tabla se acompaña de un gráfico.

Sin sorpresas, la tabla 4 y el gráfico 10 confirman la fuerte incidencia del factor económico sobre los puntajes PSU, en línea con todos los estudios llevados a cabo desde la puesta en marcha de esta prueba, donde se aprecia claramente la correlación directa y positiva entre el nivel económico del hogar y el puntaje PSU. Al contrario, se observa la nula incidencia del factor económico sobre el puntaje ranking de los estudiantes, el cual constituye precisamente un argumento a favor de este último y que refuerza lo ya observado con los estudiantes de Bachillerato ingresados a través del programa Ranking 850.

Tabla 4: Promedios Puntajes Ranking y Resultados PSU, según ingresos del hogar

Variable	Puntaje Ranking	Promedio PSU
Ingresos del hogar		
Hasta \$257.500	733,4	515,0
Entre \$257.501 y \$515.000	727,8	529,5
Entre \$515.001 y \$772.500	701,3	585,7
Más de \$772.500	786,7	618,0
Resultado ANOVA		
F	1,620	7,376
Sig.	,186	,000

Gráfico 10: Promedios Ranking y PSU, según ingresos del hogar

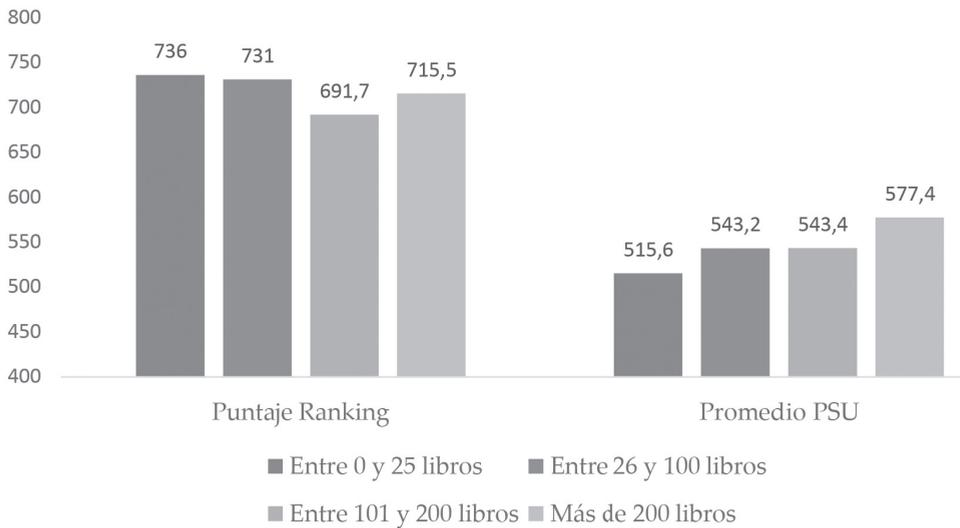


En la tabla 5 y el gráfico 11, se aprecia la fuerte incidencia del capital cultural objetivado (medido por la cantidad de libros en el hogar) sobre los resultados PSU, con una correlación directa y positiva. Es decir, a mayor cantidad de libros en el hogar, mayor puntaje PSU. Al igual que en el caso del factor económico, se puede constatar que el capital cultural objetivado no tiene ninguna incidencia estadísticamente significativa sobre el puntaje ranking.

Tabla 5: Promedios Puntajes Ranking y Resultados PSU, según libros en el hogar

Variable	Puntaje Ranking	Promedio PSU
Libros en el hogar		
Entre 0 y 25 libros	736,0	515,6
Entre 26 y 100 libros	731,2	543,2
Entre 101 y 200 libros	691,7	543,4
Más de 200 libros	715,5	577,4
Resultado ANOVA		
F	1,065	3,084
Sig.	,365	,029

Gráfico 11: Promedios ranking y PSU, según libros en el hogar

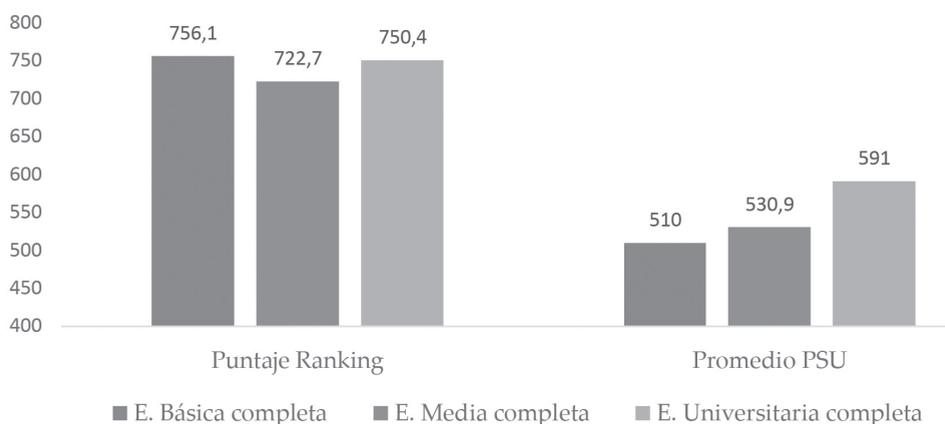


Para completar el cuadro de la influencia de factores estructurales sobre los resultados en los indicadores de admisión, la tabla 6 y el gráfico 12 muestran que el capital cultural institucionalizado (medido en esta ocasión por el más alto nivel educacional alcanzado por la madre) tiene una incidencia directa sobre los resultados de los estudiantes en la PSU. En cambio, esta variable no tiene ningún efecto estadísticamente significativo sobre el puntaje ranking.

Tabla 6: Promedios Puntajes Ranking y Resultados PSU, según nivel educacional de la madre

Variable	Puntaje Ranking	Promedio PSU
Nivel educacional de la madre		
Enseñanza básica completa	756,1	510,0
Enseñanza media completa	722,7	530,9
Enseñanza universitaria completa	750,4	591,0
Resultado ANOVA		
F	1,172	4,726
Sig.	,323	,000

Gráfico 12: Promedios Ranking y PSU, según nivel educacional de la madre



Lo que estos resultados indican, con mucha claridad, es que el ranking de notas, tal como lo auguraban sus creadores, es un instrumento que permite temperar la incidencia de los factores estructurales de origen, tales como el capital cultural familiar o los ingresos económicos, sobre los resultados académicos. Al revés, los resultados que los estudiantes obtienen en la PSU, se encuentran fuertemente influenciados por estos factores. El análisis de estos resultados confirma los beneficios del uso del ranking para conformar un mecanismo de admisión a las universidades más justo y equitativo, en el que los resultados se encuentren relacionados con el mérito y esfuerzo de los individuos, y no con sus condiciones de origen.

El avance hacia transiciones más justas en los términos aquí planteados no pasa, como podría creerse, por eliminar las pruebas estandarizadas del sistema de admisión. Sigue siendo una necesidad el contar con instrumentos capaces de medir

los conocimientos y habilidades con los que cuentan los estudiantes, en base a los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) y Objetivos Fundamentales (OF) vinculados al currículum de la enseñanza secundaria. También es deseable que las universidades reunidas en el sistema único de admisión (SUA) establezcan criterios comunes, a nivel nacional, según los cuales se determine los requisitos mínimos que se exigirá a los estudiantes que serán seleccionados para cursar carreras en dichas instituciones. Sin embargo, con la misma claridad, y de acuerdo a lo que hemos expuesto a lo largo de este libro, se debe señalar que, como criterio de admisión (y de selección), la actual PSU como factor preponderante de selección no responde a los principios de inclusión, equidad y justicia. Se hace urgente y necesaria una diversificación de los mecanismos de admisión dentro del sistema único, que complemente la medición realizada por la prueba estandarizada con información sobre el rendimiento en contexto y sobre una serie de contenidos y habilidades que difícilmente son medibles a través de una prueba estandarizada, pero que configuran una cierta trayectoria educativa con potencialidades de continuidad en la educación terciaria.

Este posicionamiento, respaldado con argumentos teóricos y evidencia empírica, es el que nos ha llevado a defender, a lo largo de estas páginas, los beneficios de ampliar los mecanismos de admisión utilizando, por ejemplo, el ranking de notas, como indicador del rendimiento en contexto y como factor que aporta equidad en el proceso de acceso a las universidades. La implementación del ranking, así como el nacimiento de los programas Ranking 850 y PACE; y, antes de ellos, de los Propedéuticos UNESCO, son tributarios de un cambio de paradigma en torno al mérito y la equidad, que se instaló para quedarse, beneficiando a miles de estudiantes destacados que, de manera injusta, quedaban históricamente excluidos de las universidades selectivas.

Lo anteriormente reseñado constituye, desde nuestro punto de vista, un paso enorme hacia la restitución del derecho a la educación para todos los estudiantes destacados, sin discriminaciones de ningún tipo. A pesar de ello, la discusión sobre la admisión a la universidad está lejos de clausurarse y sería autocomplaciente pensar que, gracias a estos avances, se ha resuelto de forma definitiva y cabal el desafío de encontrar un sistema de selección eficaz y justo para la enseñanza superior. En efecto, si bien supone una ampliación y modificación del concepto de “estudiante destacado” que apunta en la dirección de la equidad, somos conscientes de las limitaciones que conlleva la consideración del mérito en contexto medido únicamente por credenciales académicas traducidas a una nota.

La siguiente sección aborda precisamente esta problemática, dando cuenta de algunas experiencias que se han llevado a cabo para tomar en consideración otros indicadores, además del desempeño académico, en los sistemas de admisión universitarios.

Más allá del ranking de notas: otros indicadores de admisión

Independientemente de la preferencia por tal o cual mecanismo de selección utilizado para la admisión de los estudiantes a las universidades, hay preguntas que persisten y no tienen una respuesta única. ¿Cómo saber si los parámetros medidos en dichos mecanismos nos permiten distinguir a los estudiantes más capaces para seguir una carrera universitaria con éxito, o si corresponden a lo que será requerido en el mundo laboral?, ¿De qué manera pueden los procesos de selección universitaria incorporar ciertas competencias que para el mundo del trabajo son fundamentales, pero que hasta ahora no son medidas? (Dubet y Duru-Bellat, 2015), ¿Cómo reconocer la importancia de aspectos no-cognitivos en estos procesos de admisión, en lugar de centrar la atención únicamente en el desempeño académico? Si concordamos en que estos aspectos son predictores de relevancia, ¿cómo medirlos adecuadamente?, ¿Cómo nos hacemos cargo del fracaso que significa que muchos estudiantes de trayectorias destacadas en las ciencias naturales y sociales, o en las artes, pero con rendimiento académico escolar promedio y malos resultados en pruebas estandarizadas, no estén accediendo a la educación superior?

Diversas universidades en el mundo han generado dispositivos tendientes a dar respuesta, por lo menos parcialmente, a las preguntas enunciadas, considerando que se debe mejorar la precisión de los procesos de selección para dar cuenta de una serie de criterios no académicos como la creatividad, la motivación, el liderazgo o el compromiso cívico, entre otros, a través de mecanismos tan variados y diversos como los ensayos personales, las cartas de motivación o las entrevistas (Carvalho, 2015). Ahora bien, una de las dificultades de los indicadores no-académicos estriba en su definición, en establecer en qué consisten, y si efectivamente, como señala Sedlacek (2005), este tipo de medidas va a aportar en la evaluación más pertinente y holística de los potenciales estudiantes universitarios. Es lo que este autor denomina “la paradoja de los tres mosqueteros”, es decir, cómo generar instrumentos de evaluación justos y equitativos que cumplan con el “todos para uno y uno para todos” (Sedlacek, 2005, p. 179), entendiéndose que es muy difícil (y posiblemente innecesario) establecer medidas estandarizadas para grupos de estudiantes con experiencias de vida y maneras de presentar sus habilidades y competencias, sensiblemente diferentes.

En los Estados Unidos, diversas universidades altamente selectivas evalúan, además de los antecedentes académicos, otros atributos personales de los candidatos, ligados básicamente a habilidades de tipo interpersonal y socioemocional (Santelices, Galleguillos y Catalán, 2015). La universidad de Austin (Texas), por ejemplo, además de estar adscrita al “*percentage plan*”, que reserva un cupo en las universidades públicas del Estado al 10% de los mejores alumnos de cada uno de los liceos tejanos, independientemente de sus resultados en el SAT (el equivalente a nuestra PSU), somete a evaluación una serie de factores que les permite crear un “*Personal Achievement Index*”. Este último es generado a través de un ensayo presentado por el estudiante, la evaluación que la universidad realiza de

su capacidad de liderazgo, y otros indicadores adicionales, reduciendo de manera drástica la importancia relativa de la prueba estandarizada (SAT) en el acceso a la universidad (Sabbagh, 2016).

En el Reino Unido también se utilizan, en algunas universidades, indicadores extra-académicos para favorecer un acceso más equitativo. Sin embargo, la experiencia de estas universidades plantea diversas interrogantes en relación a la capacidad real que tienen estos mecanismos, por un lado, de generar efectivamente un acceso más justo, y, por otro lado, de generar información fidedigna sobre el rendimiento futuro del estudiante. Una de las críticas más serias recibida por estos mecanismos adicionales (como los ensayos, por ejemplo) es que se encuentran, en la práctica, fuertemente influenciados por el capital cultural familiar, al igual que las pruebas estandarizadas. De esta forma, terminan inadvertidamente favoreciendo al mismo grupo social que históricamente se ha visto privilegiado. Las evidencias de no estar aportando al objetivo propuesto inicialmente, se suman al hecho de que su evaluación se realiza en base a criterios más subjetivos y menos transparentes que las pruebas estandarizadas (Jones, 2013; Carvalho, 2015).

En Chile, no existen muchas experiencias de dispositivos extra-académicos para complementar los clásicos indicadores de rendimiento académico utilizados en el acceso a las universidades, tales como las notas de enseñanza media, el ranking de notas y la PSU. Un estudio liderado por Santelices, Ugarte, Flotts, Radovic, Catalán y Kyllonen (2010), en algunas carreras de cuatro universidades pertenecientes al CRUCH, y en estudiantes de cuarto año de enseñanza secundaria, validó una serie de instrumentos utilizados con la finalidad de medir, por un lado, el pensamiento crítico, y, por otro lado, la motivación para el desarrollo personal, social y académico. Los resultados de este estudio son relevantes ya que el desempeño de los estudiantes, medido a través de estos instrumentos, muestra una brecha de menor magnitud entre grupos sociales que los instrumentos puramente cognitivos. Sin embargo, tal como advierten los mismos autores, hay que considerar que este estudio se realizó en un contexto en el que estas pruebas no conllevaban ninguna consecuencia para los estudiantes. Es posible que una vez que estos instrumentos ponderen un porcentaje del puntaje final para ingresar a las universidades —es decir, una vez que pasen a ser realmente pruebas competitivas—, la preparación para ellos sea mayor y pueda repetirse el patrón desarrollado en el Reino Unido, en términos del impacto de los factores estructurales y la consecuente brecha socioeconómica en los resultados.

A nivel nacional, cabe destacar finalmente dos nuevos mecanismos creados recientemente. El primero dice relación con la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y fija los requisitos de ingreso a las carreras de Pedagogía a partir de la admisión 2017. Este sistema permite postular a estas carreras a través de una vía de admisión especial que considera —entre sus fundamentos— la relevancia de aspectos no académico-cognitivos para el ingreso de estudiantes con potencial pedagógico, haciéndose cargo de una serie de propuestas de mejora realizadas desde diversas instituciones con la finalidad de atraer y

seleccionar a estudiantes talentosos para convertirse en profesores (Elige Educar, 2013). Concretamente, esto se ha traducido en incluir como una de las posibles condiciones para acceder a carreras de pedagogía, el “haber realizado y aprobado un programa de preparación y acceso de estudiantes de enseñanza media para continuar estudios de pedagogía en la educación superior reconocida por el Ministerio de Educación y rendir la prueba de selección universitaria o el instrumento que lo reemplace. Para ingresar a estos programas se deberá tener un promedio de notas de la educación media dentro del 15% superior de su establecimiento educacional, o a nivel nacional, según el reglamento respectivo”²². Esta clase de programa de acceso especial a las pedagogías, que recién comienza a implementarse, se constituirá, con toda seguridad, en un referente que podría expandirse a otras carreras, en caso de buena evaluación.

El segundo mecanismo a destacar es el nuevo “Cupo Explora”²³, nacido de una alianza entre el Programa Explora de CONICYT y la Cátedra UNESCO sobre Inclusión en la Educación Superior. Este programa tendrá a sus primeros beneficiarios en el proceso de admisión 2018, en la USACH, la Universidad de Magallanes y la Universidad Austral de Chile. Dirigido a estudiantes destacados en ciencias que hayan participado de las actividades Explora a lo largo del país, pero que no necesariamente se encuentran entre los alumnos de mejor rendimiento académico de sus cohortes, este programa permitirá que alumnos con trayectoria destacada en un ámbito específico (en este caso las ciencias, aunque una vez concluida la fase piloto pueden ser también las artes y las humanidades), superen el estado de exclusión de las universidades selectivas en que hasta ahora muchas veces se encontraban, gracias a la consideración –precisamente– de otros indicadores de admisión. Esta clase de iniciativas surge de la constatación de que el rendimiento académico medido en calificaciones no agota las capacidades ni el mérito de los estudiantes secundarios con potencialidades académicas. Constituye, así, una nueva fase dentro de la búsqueda de un sistema de admisión más equitativo. Puesto que las trayectorias de estudiantes destacados son diversas entre sí, el sistema de admisión requiere volverse cada vez más complejo y sensible, abriéndose a la incorporación de múltiples instrumentos complementarios de selección.

²² Véase <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>. Fecha de consulta: 29 de agosto, 2017.

²³ Para mayores informaciones en relación a esta iniciativa, visitar la página web <http://www.cupoexplora.cl/>

V. LOGRO ACADÉMICO, AFILIACIÓN Y PERMANENCIA: LOS DESAFÍOS DE LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO

En este capítulo, correspondiente al tercer momento de la transición a la universidad, nos interesamos por el proceso por el cual un estudiante se integra o afilia académica y socialmente a la institución; condición necesaria, según diversos autores, para perseverar en sus estudios y permanecer en la universidad. Sabemos que este momento, especialmente el primer año, es crítico para la trayectoria universitaria de los estudiantes en general (Herrera, González, Poblete y Carrasco, 2011); y que además puede ser dificultoso para los estudiantes que provienen de contextos históricamente excluidos de la universidad, quienes no necesariamente comparten los códigos y normas vehiculados por las instituciones de enseñanza superior, ni tienen referentes familiares directos a los que poder recurrir para afrontar los desafíos del ingreso a la educación terciaria. Sabemos, igualmente, que este proceso de adaptación mutua entre estudiante e institución no puede transcurrir de manera relativamente fluida si no es a través de un acompañamiento y apoyo institucional. Este proceso plantea, además, una pregunta en sentido bidireccional, no siempre explorada. Por un lado, ¿de qué manera se integra el estudiante a la institución? y, por otro lado, ¿cómo se transforma la institución para acoger al estudiante? ¿Qué cambios requiere poner en marcha una universidad, previamente elitista, para hacerse cargo de un estudiantado más heterogéneo, y de los desafíos que éste presenta a prácticas pedagógicas y diseños curriculares largamente instalados?

Después de caracterizar brevemente algunas perspectivas teóricas de distintas disciplinas acerca de la perseverancia, la retención y la permanencia, se abordan de manera específica algunas de las estrategias llevadas a cabo en esta línea, a contar de 2012, por el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago, con los estudiantes que cursan asignaturas de primer año. Finalmente, concluimos el capítulo analizando los resultados de la “Encuesta VAI 2016”, relativos a estas temáticas.

Las dificultades y desafíos del ingreso a la universidad y la permanencia: algunas perspectivas teóricas para pensar los procesos de acompañamiento

El proceso de afiliación

Diversas investigaciones a nivel internacional, pero también a nivel nacional, han dado cuenta de las dificultades y desafíos que plantea para los estudiantes prove-

nientes de contextos vulnerables su integración a la universidad. Ya hace 50 años en Francia, el famoso estudio “Los herederos” de Bourdieu y Passeron (1964), daba cuenta de la distancia a veces sideral que separaba la cultura de origen de los “nuevos estudiantes” y la cultura universitaria, tanto desde el punto de vista académico como social. La masificación de los estudios universitarios, sumada a las altas tasas de deserción, de abandono y/o al retraso de los estudiantes en sus carreras, obligan a interrogarse por la experiencia vivida por los individuos en su incorporación a la universidad, tanto desde el punto de vista de la socialización como del aprendizaje, con sus percepciones, incertidumbres, adaptaciones, continuidades y cambios (Boyer, Coridian y Erlich, 2001).

La afiliación, término acuñado por Coulon (1995), aparece en este contexto como un concepto útil para comprender la transformación progresiva del alumno de colegio en estudiante universitario, proceso sobre el cual actúan una multitud de variables que van a moldear este encuentro entre la cultura de origen del estudiante y la cultura institucional universitaria, para ir conformando una identidad específica en el estudiante. Estudios realizados en diversos países indican que este proceso de socialización y aprendizaje implica un tiempo de quiebres y rupturas más o menos considerable según las experiencias individuales, en distintos ámbitos, que pueden ir desde la incorporación a un nuevo entorno geográfico (estudiantes que provienen de otras provincias) o espacio urbano (estudiantes que descubren nuevas comunas, por las que no acostumbraban movilizarse), hasta la reorganización de sus redes sociales y las incertidumbres propias de un nuevo entorno académico, con sus exigencias y códigos particulares (Boyer et al., 2001; Lehmann, 2013). El proceso de incorporación a la universidad puede resultar dificultoso, por lo tanto, para cualquier individuo, independientemente de su condición social. Esta situación presenta particularidades especiales en el caso de aquellos estudiantes que provienen de grupos previamente excluidos de la educación superior, que sufren de manera específica la falta de referentes en los cuales afirmarse en este nuevo entorno y que pueden, en ocasiones, sentirse atrapados entre dos tipos de culturas, la de origen y la universitaria, generando una ambivalencia entre ambas y llegando en ocasiones a rechazar una de las dos o resistir el proceso de aculturación institucional. Sin embargo, un proceso de incorporación o afiliación, tanto académico como social al nuevo entorno es básico para lograr perseverar y tener éxito en los estudios superiores (Beaud, 2002; Van Campenhoudt, 2012).

La afiliación, según Coulon (1995), consiste en un proceso por el cual un individuo se integra a su nuevo entorno (en este caso, la universidad), y se constituye a través de distintos momentos. Al respecto, Coulon (1995) considera, entre otros aspectos relevantes, que el primer año de universidad constituye una verdadera frontera y que el ingreso a la universidad debería ser considerado como una transición, que incluye tres fases. La primera de ellas es denominada por el autor como “el tiempo de alienación”, donde el estudiante entra en un universo desconocido. La segunda etapa es el “tiempo del aprendizaje”, en que el estudiante se adapta progresivamente a la nueva situación y la asume. Finalmente, se pasa a la última etapa, “el tiempo de afiliación”, período en el que se observa un relativo

dominio del entorno, que permite interpretar las reglas e incluso transgredirlas. Para este autor, la afiliación es una garantía de éxito en los estudios universitarios, distinguiendo para ello dos tipos de afiliación: la afiliación institucional o social y la afiliación intelectual o académica. En ambas, el estudiante debe incorporar las prácticas y dinámicas universitarias. La afiliación, para este autor, caracteriza a un individuo que “comparte el lenguaje común del grupo al que desea pertenecer, porque las perspectivas de los individuos son recíprocas y comparten la interpretación media razonable de los acontecimientos que les rodean” (Coulon, 1995, p. 161). Cabe destacar que el planteamiento de este autor califica para todos los estudiantes y evidentemente no de manera exclusiva a cierta categoría específica de estudiantes, como podrían serlo los estudiantes de primera generación o aquellos provenientes de contextos más desfavorecidos, aunque, tal como se ha demostrado en el contexto chileno, las mayores tensiones y desafíos dicen relación precisamente con estos últimos grupos (Canales y De los Ríos, 2009; Castillo y Cabezas, 2010; Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012; Catalán, 2013; Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara, 2014).

En una perspectiva levemente diferente, aunque emparentada, los autores chilenos Leyton, Vásquez y Fuenzalida (2012), a partir de una investigación relativa a la experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en enseñanza superior, aportan evidencia en torno a dos aspectos que nos parecen fundamentales a la hora de comprender el proceso de afiliación universitaria. Por un lado, estos autores, siguiendo a McDonough (1997) amplían la noción de *habitus* individual a las instituciones, demostrando que la afiliación social y académica de estudiantes que provienen de contextos vulnerables es un proceso que va a ser vivido de manera sensiblemente diferente por cada uno de ellos, no solamente debido a sus propios *habitus* individuales, sino también en relación a los *habitus* institucionales específicos de la universidad en la que se encuentren. Por otro lado, fruto del análisis realizado en universidades de diferentes composiciones socioeconómicas, los autores observan que mientras más heterogénea socialmente sea la institución, menos dificultoso es el proceso de afiliación social y académica. En este sentido, señalan, además de aplicar mecanismos de admisión alternativos a la PSU, que permiten temperar los efectos de las estructuras sociales de origen, las universidades que favorecen experiencias sociales y académicas más exitosas son aquellas que presentan “pluralización de la estructura de clase de sus estudiantes, incorporación y ayuda para los estudiantes de contextos vulnerables y prevalencia de una cultura académica fuerte” (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012, p. 92).

Perspectivas y enfoques para reflexionar sobre la deserción, la persistencia y la permanencia

Un desafío de gran magnitud para las universidades consiste en otorgar herramientas a los estudiantes para que puedan perseverar en sus estudios y permanecer en las instituciones de enseñanza superior, hasta egresar de ellas, una vez titulados. La literatura especializada ha identificado múltiples factores asociados al

éxito académico de los estudiantes en la universidad, de manera directa o indirecta, tales como el dominio de contenidos previos asociados a la enseñanza secundaria, la integración académica y social o afiliación, la construcción de un proyecto personal, el desarrollo de técnicas de estudio y métodos de trabajo, la motivación y la gestión de las emociones, entre otros (Vertongen, Nils, Galdiolo, Masson, Dony, Vieillevoye y Wathélet, 2015). Como señalan sin ambigüedades Engstrom y Tinto (2008): “*Access without support is not opportunity*”, indicando con claridad que no es suficiente establecer mecanismos que permitan a estudiantes históricamente excluidos de la enseñanza superior acceder a ella; sino que es condición necesaria para asegurar que estos estudiantes puedan perseverar en sus carreras y mantenerse en la universidad, que las instituciones les otorguen apoyo y soporte.

Ahora bien, ¿cómo explicar, por un lado, el abandono y la deserción, y, por otro lado, el éxito académico y la perseverancia en la universidad? Para explicar estos fenómenos, íntimamente ligados, durante mucho tiempo se tomaron en cuenta, en primer lugar, las características sociodemográficas y el recorrido escolar de los estudiantes. En los últimos treinta años, sin embargo, otras dimensiones han sido estudiadas e incorporadas al análisis de estos fenómenos, desde distintas corrientes teóricas (Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël y Eccles, 2010).

A continuación, resumiremos brevemente los principales enfoques relativos a estos fenómenos, a partir de las revisiones bibliográficas realizadas por los autores Fontaine y Peters (2012), Espinoza, González y López (2013), y finalmente, Gallardo (2016). Todos estos autores coinciden en señalar que los modelos explicativos y perspectivas teóricas de los fenómenos de deserción y abandono, así como de perseverancia, éxito académico y permanencia, han transitado por tres fases sucesivas, que podríamos denominar como “perspectivas centradas en el estudiante”, “perspectivas centradas en la institución” y “perspectivas centradas en la relación entre el estudiante y la institución”, respectivamente (Fontaine y Peters, 2012; Espinoza, González y López, 2013). A nuestro juicio, estas visiones no sólo deben ser comprendidas como una secuencia histórica sino más bien como miradas en disputa, por cuanto todas ellas se encuentran vigentes hoy en prácticas sociales e institucionales en el mundo, así como también en Chile.

En una primera etapa, anterior a 1975, se adoptaron “perspectivas centradas en el estudiante”, desde una vertiente eminentemente psicológica, las que, como indican Fontaine y Peters (2012), citando a Tinto, pueden resumirse en la frase “*students failed, not the institutions*”. En otras palabras, se “culpa a la víctima” de la deserción, del abandono o del fracaso académico, entendiendo que, si un estudiante no logra permanecer en una institución, es porque no posee las características personales (tales como hábitos de estudio y motivación, o bien origen socioeconómico y cultural, género, etc.) para proseguir de manera adecuada sus estudios en ella. Uno de los peligros de esta perspectiva es que, al asociar la deserción, el abandono o el fracaso académico a la responsabilidad absoluta del estudiante, se cae en el riesgo de replicar los esquemas de exclusión social tan presentes en nuestro país (Donoso y Schiefelbein, 2007). Para Fontaine y Peters

(2012), esta visión no se encuentra totalmente desterrada de las universidades hoy, siendo varias las investigaciones recientes que indican que, sobre todo de parte del cuerpo académico de ciertas universidades, la deserción y el abandono de los estudiantes se siguen entendiendo como un reflejo de sus habilidades personales y motivación, única y exclusivamente.

Se identifica una segunda fase, de “perspectivas centradas en la institución”, en la que se intenta identificar lo que las universidades pueden ofrecer a los estudiantes, para incitarlos a perseverar en sus estudios y permanecer en la institución. El modelo clásico de Tinto (1975) caracteriza esta nueva perspectiva, en la que “la discusión ha pasado desde la identificación de las características del ‘desertor’, enfocadas en los sujetos y no en las comunidades académicas y su efecto en las decisiones de los estudiantes, hacia la descripción de condiciones facilitadoras de la ‘retención’, poniendo el énfasis en las acciones de las instituciones capaces de favorecer la permanencia de los estudiantes” (Gallardo, 2016, p. 13). En esta perspectiva, el concepto de integración y las diversas modalidades de integración entre el estudiante y otros miembros de la institución, pasan a ser fundamentales. El vínculo con la noción de afiliación desarrollada anteriormente es evidente.

En esta etapa, por un lado, señalan Schmitz et al. (2010), se encuentran los modelos educativos que, como el de Tinto (1975), ponen el acento en la importancia de las experiencias académicas y sociales vividas por los estudiantes en su transición a la universidad, así como en el grado de ajuste entre las características individuales e institucionales. También se ubican aquí los modelos motivacionales, como el de Eccles y Wigfield (2002), que se focalizan en los atributos personales de los estudiantes, tales como el sentimiento de competencia, la autoeficacia, el valor acordado a los estudios, el costo que el estudiante está dispuesto a asumir, y la orientación hacia un objetivo, entre otros.

El punto en común de estos modelos, que han aportado mucho a la comprensión del fenómeno de la permanencia en la universidad, es que consideran a éste último como complejo y multidimensional, demostrando que el éxito académico y la perseverancia están lejos de estar exclusivamente determinadas por el bagaje social y cultural de entrada del estudiante, sino que se encuentran significativamente influenciados por variables individuales y variables contextuales, así como por la interacción entre ambas (Schmitz et al., 2010).

Una tercera etapa, propia del siglo XXI, adopta una “perspectiva centrada en la relación entre el estudiante y la institución”, lo cual implica que “la institución reconoce, valora y acepta la diversidad cultural de los estudiantes, adaptando sus procesos y reconociendo las diversas necesidades de los alumnos. En este caso, la universidad asume una visión de adaptación, reconociendo y acogiendo a este estudiante con rasgos peculiares y distintivos para lograr que se convierta en profesional” (Espinoza, González y López, 2013, p. 30). Esta nueva etapa ha incorporado métodos mixtos de investigación y perspectivas interdisciplinarias de intervención,

que han permitido comprender de manera más fina e integral las experiencias de los estudiantes en las instituciones de enseñanza superior.

Este cambio de paradigma, desde una visión centrada en el estudiante y sus “déficits”, a una visión que considera el contexto social e institucional en el que el individuo se encuentra inserto y se desenvuelve, permite entender la permanencia de los estudiantes en la universidad como el resultado de la interacción entre estos últimos y su contexto (Canales y De los Ríos, 2009). Esto implica, entre otros, que “uno de los aspectos que las instituciones están convocadas a revisar es la cantidad y calidad de oportunidades de aprendizaje y participación en la comunidad universitaria que se brindan a estudiantes con potencial, pero con brechas en su formación escolar” (Cifuentes, Munizaga y Mella, 2017, p. 4). Resulta interesante, en este marco, el estudio de Díaz (2008), quien propone un modelo conceptual que explica la deserción y/o la permanencia como resultado de la motivación del estudiante, pero considerando los efectos sobre ésta de la integración académica y social.

Al considerar la retención como “el conjunto de acciones que desarrolla el aparato educativo de una institución para asegurar la trayectoria completa del estudiante y apoyar su proyecto de vida” (Ayala, Castro, Fernández, Gallardo, Jouannet, y Moreno, 2013, p. 152), centraremos a continuación nuestra mirada sobre ciertas estrategias de apoyo a la retención, la permanencia y el éxito académico, desarrolladas por el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la USACH. En vez de enfatizar el déficit académico y las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes, estas acciones se orientan a fomentar la persistencia de los estudiantes a través del fortalecimiento de sus atributos personales (Rahmer, Miranda y Gil, 2013), de cara a su interacción con la institución. Se trata, por tanto, de una aproximación que se inserta dentro de la última clase de enfoque descrito.

Las estrategias de apoyo a la permanencia en el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la USACH

El Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de la USACH, se crea en el año 2012 e institucionaliza en el año 2013, considerando la necesidad de la USACH de aumentar las tasas de retención de los estudiantes, especialmente los de primer año, pero también en atención a la tradición de la USACH de avanzar hacia mecanismos de admisión que aseguren mayor inclusión y excelencia; y, finalmente, la necesidad de coordinar y fortalecer las acciones de las diferentes facultades, escuelas y programas, que se orienten a la nivelación y apoyo académico de los estudiantes. El PAIEP, que depende administrativamente de la Vicerrectoría Académica, tiene como objetivo general aumentar las tasas de retención de los programas académicos de pregrado que imparte la Universidad de Santiago de Chile²⁴; y es heredero de una serie de experiencias exitosas anteriores de inclusión, tales como la bonificación del 5% para los estudiantes “top 10%”, con 15 mil

²⁴ Según la resolución que establece su creación. Ver más detalles en www.paiep.usach.cl

estudiantes beneficiados (a partir de 1992), el programa Propedéutico (2007), la Beca de Excelencia Académica asociada a cupos Supernumerarios (2008) y el programa de educadores líderes asociado a la Beca Vocación Pedagógica Temprana (2009), entre otros. Cabe señalar, además, que producto de estas experiencias, se crea la Cátedra sobre Inclusión en Educación Superior Universitaria con sede en la USACH, a partir del año 2009.

Los objetivos específicos del PAIEP²⁵ incluyen nivelar las competencias académicas de los estudiantes de primer año, así como implementar un Sistema de Orientación Psicosocial para favorecer su inserción y retención, en conjunto con un Sistema de Alerta Temprana que permita monitorear el desempeño académico de estos estudiantes. Además de estos objetivos ligados directamente a la permanencia, al PAIEP se le ha encomendado ampliar la cobertura de los sistemas de ingreso a la Universidad de Santiago de Chile que privilegien a estudiantes con alto rendimiento escolar, egresados de establecimientos con alto índice de vulnerabilidad educacional; así como proponer e impactar en políticas públicas con nuevas vías de ingreso inclusivo que permitan integrar estudiantes de alto rendimiento escolar, egresados de establecimientos con alto IVE. Estos últimos objetivos buscan institucionalizar el liderazgo histórico que ha tenido la USACH en materias de inclusión, por ejemplo, su contribución a la creación de los Cupos supernumerarios, el ranking de notas, el programa Ranking 850, el PACE, el fortalecimiento de una vía de acceso institucional para estudiantes en situación de discapacidad y la creación del Cupo Explora, a los que nos hemos referido en los capítulos anteriores. El PAIEP se valida, por tanto, como una entidad que no solo ejecuta servicios de apoyo a transiciones fluidas y justas, sino que también juega un rol de análisis, incidencia e innovación respecto de estos procesos, tanto dentro de la misma Universidad como en el campo más amplio de las políticas públicas.

El PAIEP surge así en el marco de una política de acción afirmativa, entendiendo ésta como “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” (Rahmer, Miranda y Gil, 2013, p. 4). En este sentido, para aumentar los indicadores de retención, se considera fundamental estimular la presencia –vale decir, acceso y permanencia– de estudiantes de trayectoria destacada en su contexto. Por una parte, se asume que estos estudiantes cuentan con una serie de atributos que les predisponen favorablemente para la vida universitaria, que permiten augurar un buen rendimiento en la educación superior, mejorando por tanto las tasas de retención. Por otra parte, se constata también que los efectos de la desigualdad educativa estructural ponen a los estudiantes de trayectoria destacada –pero de contextos vulnerables– en una desventaja objetiva, al presentar vacíos en cuanto al currículum oficial, que les afectarán negativamente en su proceso de afiliación académica, especialmente cuando enfrenten materias que requieran de un alto nivel de apropiación de contenidos previos. Es, entonces, por causa de los efectos de una expo-

²⁵ Ver www.paiep.usach.cl

sición prolongada a condiciones de inequidad estructural, y *no por déficits propios o inmanentes a su persona*, que tienen mayor probabilidad de fracaso académico durante el primer año. Por este motivo, se hace imprescindible reforzar sus potencialidades y atributos personales, así como nivelar sus competencias académicas, contribuyendo a su proceso de socialización académica dentro de las respectivas disciplinas de sus carreras.

En atención al mandato de aumentar los niveles de retención de los estudiantes de primer año de la USACH y en base a la experiencia adquirida a través de los Pro-pedéuticos UNESCO y el Programa PACE en acompañamiento de las transiciones desde el período final de la educación media, hoy el PAIEP va más allá de la acción afirmativa, posicionándose como una entidad especializada en acompañamiento de procesos de transición a la educación superior, con servicios que se encuentran abiertos a todos los estudiantes que ingresan año a año a la USACH y que pueden requerir apoyos para su proceso de afiliación, especialmente aquella de tipo académico; no sólo a aquellos ingresados por vías de acceso inclusivo. En todos estos casos, en vez de enfatizar el déficit académico y las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes, como podría ocurrir en una estrategia de apoyo a la permanencia “con foco en el estudiante”, estas acciones fomentan la persistencia de los estudiantes a través del fortalecimiento de sus atributos personales (Rahmer, Miranda y Gil, 2013), mediante acciones contextualizadas curricularmente y pertinentes, por tanto, a la carrera en la que cada estudiante se inserta y cursa sus materias de primer año. El foco, como ya se señaló, está puesto en las materias y habilidades que requieren mayor apropiación de contenidos tratados durante la enseñanza media. Es, por tanto, un apoyo a la persistencia “con foco en la interacción entre el estudiante y la institución”, de acuerdo a la distinción revisada en el apartado anterior.

Cabe destacar que, en lo que respecta a los apoyos académicos institucionales a los estudiantes, la USACH ha ido consolidando en el tiempo la opción por un modelo de apoyos de carácter secuencial: su provisión es centralizada en el primer año (incluyendo también los momentos previos de la transición a la educación superior), y descentralizada en los años posteriores de la trayectoria educativa universitaria. Este Modelo Secuencial de Apoyo a las Trayectorias desarrollado en la USACH supone el despliegue de dispositivos y procesos focalizados en el arco que va desde tercer y cuarto año de enseñanza media al primer año de universidad, que se ejecutan centralizadamente desde PAIEP, y acompañamientos y apoyos que las unidades académicas brindan de forma descentralizada a partir del segundo año de pregrado.

Para lograr sus objetivos, el PAIEP desarrolla una serie de estrategias, que se inician, en primer lugar, en la articulación con la enseñanza secundaria a través del programa PACE. En este ámbito, como se relató en el Capítulo III, se trabaja en la ampliación de expectativas en establecimientos de educación media con alto índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE); acompañando a los docentes en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas con la creación de material didáctico; for-

tales como la función de orientación vocacional y la entrega de información para la toma de decisiones y formando estudiantes en inclusión y liderazgo. Al mismo tiempo, se entrega preparación temprana y acercamiento a la universidad a través de la Academia PACE USACH, que se realiza en el campus universitario, con participación de los estudiantes de tercero y cuarto medio. Todas estas acciones tienen el objetivo de facilitar la articulación de las trayectorias educativas desde la educación media hasta los primeros años en la Universidad.

En segundo lugar, el PAIEP trabaja en la diversificación del sistema de admisión a la universidad, a través de la promoción de nuevas vías de acceso inclusivo a nivel de política universitaria de la USACH, pero también promoviendo que éstas se difundan a otras universidades e incidiendo en la política pública nacional, como ocurrió con la incorporación del ranking de notas al SUA y la generación del PACE. Todas estas estrategias ya se abordaron en los capítulos III y IV.

Finalmente, el centro neurálgico de la actividad del PAIEP se enfoca en los apoyos académicos a la permanencia de los estudiantes en la universidad, para lo cual pone en acción una serie de dispositivos, tales como nivelaciones tempranas, tutorías pares, talleres de reforzamiento, asesorías pares y séniores, talleres virtuales, desarrollo de guías de aprendizaje, y orientación psicosocial, entre otros. Tras explicar brevemente en qué consisten las asesorías y talleres, nos centraremos a continuación en las tutorías, dispositivos de carácter voluntario de enseñanza y aprendizaje entre pares; y que, junto con las asesorías y los talleres, constituyen el corazón de las actividades diarias del PAIEP. Las tutorías han sido objeto de constante monitoreo y de evaluaciones que han medido su impacto (Aranda, Martinic, Sepúlveda y Vásquez, 2016). Esto último es relevante, ya que, tal como plantea Horn (2016), “el éxito definitivo de un programa comprensivo de retención depende de la habilidad de la universidad para mejorar continuamente sus políticas, prácticas y procedimientos” (Horn, 2016, p. 54).

Las asesorías y los talleres

Las asesorías son instancias de interacción académica espontánea entre un tutor y un estudiante que cursa materias de primer año, cuyo propósito es resolver dudas específicas relacionadas con dichas asignaturas. Los talleres, por su lado, son espacios de interacción académica programada entre un tutor y un grupo de estudiantes, cuyo propósito es contribuir a los aprendizajes relacionados con las asignaturas que ellos cursan, preparar evaluaciones o favorecer el desarrollo de habilidades específicas. A diferencia de las tutorías, ninguno de estos dispositivos requiere necesariamente de un trabajo continuado en el tiempo ni de una frecuencia determinada.

Las tutorías PAIEP

Las tutorías son instancias de interacción académica y acompañamiento entre un tutor, de tercer año o superior, y uno o más tutorados que cursan materias de primer año. Su propósito es contribuir a los aprendizajes y al desarrollo de habilidades de los estudiantes y, de esta manera, aportar en su permanencia y titulación oportuna. La frecuencia de realización de tutorías es semanal, con una dedicación mínima de 45 minutos a cada tutorado, logrando de esta manera un trabajo sistemático y progresivo. A las tutorías acuden exclusivamente los estudiantes que cuentan con la Beca de Acompañamiento PAIEP (BAP), mientras que a las asesorías y talleres pueden acudir todos los estudiantes de la universidad, sin distinciones de ningún tipo. Para el PAIEP, contar con un programa de tutorías entre 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” (Miranda, 2016, p. 70). Cabe destacar que el número de estudiantes beneficiados con las tutorías es creciente. Así, si en el año 2012, un total de 110 estudiantes accedió a este dispositivo de apoyo, en el año 2013 fueron 200, en 2014 ya eran 310 estudiantes, 522 durante el año 2015, 552 en el año 2016 y 706 estudiantes en el año 2017²⁶; beneficiándose, no tan solo de las tutorías, sino también de otros servicios como las asesorías académicas, talleres y orientación psicosocial, así como de un monitoreo constante de su recorrido académico, a través del Sistema de Alerta Temprana (SAT).

Durante el año 2016 se realizó una encuesta de satisfacción para aquellos estudiantes que asistieron a las tutorías pares en el primer semestre de ese año, la que consideró tres grandes dimensiones: la evaluación del tutor, la evaluación de los aprendizajes generados producto de las tutorías y la evaluación global de la tutoría. Al respecto, se puede señalar que la evaluación que se realiza del tutor es muy positiva, tanto desde el punto de vista del conocimiento disciplinario y de las habilidades pedagógicas que éste presenta, como desde los aspectos formales (puntualidad, frecuencia de las tutorías, aprovechamiento del tiempo disponible). De estos resultados, destaca particularmente el estilo de enseñanza de los tutores, puesto que éste “permitió la participación activa de los estudiantes en cada sesión de tutoría. En efecto, el 89% de los encuestados plantea que las tutorías que realizó el tutor fueron mayoritariamente de tipo participativo, por sobre un estilo de enseñanza más expositivo (11%), que estaría centrado en la presentación de contenidos y donde el tutorado tuvo un rol pasivo” (Aranda, Martinic, Sepúlveda y Vásquez, 2016, p. 5). Vásquez (2015) destaca la existencia de un movimiento, a nivel internacional, de tránsito desde las tutorías centradas en la enseñanza, hacia las tutorías centradas en el aprendizaje; aunque en el contexto chileno, señala, este proceso es aún muy incipiente, destacando el rol pasivo que usualmente cumplen los estudiantes tutorados, “limitando las posibilidades de inclusión y de

²⁶ Entre los años 2012 y 2015, los estudiantes beneficiados con las tutorías en el PAIEP contaban con la Beca de Nivelación Académica (BNA) entregada por el Ministerio de Educación (MINEDUC), a través de la Universidad de Santiago. A partir del año 2016, al no adjudicarse la BNA por parte del MINEDUC, la Universidad de Santiago decidió mantener la entrega de los beneficios que otorgaba esta beca, creando una beca propia: la Beca de Acompañamiento PAIEP (BAP).

construcción crítica del pensamiento en sus disciplinas e instituciones” (Vásquez, 2015, p. 6). En este marco, justamente un desafío actual de este tipo de intervenciones es generar procesos de enseñanza/aprendizaje que favorezcan el pensamiento crítico y la participación activa.

En cuanto a los aprendizajes generados por las tutorías, los tutorados señalaron aprender activamente, pudiendo progresar de manera gradual en los aprendizajes que requerían sus asignaturas. Por lo demás, las tutorías permitieron desarrollar habilidades de expresión oral, de comprensión lectora y de escritura, incluso en asignaturas mayormente ligadas a las matemáticas (Aranda, Martinic, Sepúlveda y Vásquez, 2016). Estos autores destacan que, en la evaluación global de la tutoría, la función principal que resaltan los estudiantes es el apoyo académico que reciben, pero que, además, las tutorías estarían permitiendo que los estudiantes adquieran ciertos conocimientos generales sobre la universidad y reciban algún tipo de orientación vocacional. Finalmente, cabe destacar “el gran impacto que se le atribuye a la tutoría en el rendimiento académico (72%), el cual es casi igual al que los estudiantes le atribuyen a su esfuerzo personal (75%) y superior al del profesor de la asignatura (54%)” (Aranda, Martinic, Sepúlveda y Vásquez, 2016, p. 8).

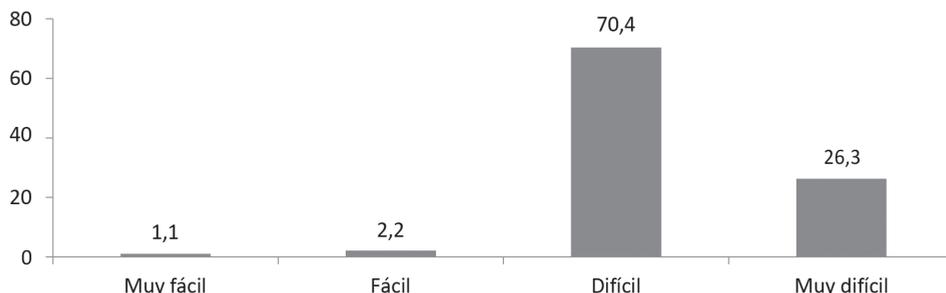
La pregunta por cuáles son los efectos de las tutorías, asesorías y talleres en los otros actores que participan de ellas, es decir, los estudiantes de años superiores que ofician de tutores, está recién comenzando a estudiarse. Por cierto, uno de los aspectos característicos de los apoyos académicos que brinda PAIEP es la formación del estudiante tutor. Los tutores, talleristas y asesores no son necesariamente escogidos de entre los estudiantes que han presentado buen rendimiento de forma sistemática desde el primer año, pues justamente se busca que puedan ser modelos para los estudiantes en su trayectoria académica, incluyendo el aprender a afrontar experiencias como el obtener malas calificaciones o incluso reprobado ramos. Deben pasar por un sistema de capacitación presencial, que los habilita para desempeñarse como “tutor-par” y les forma tanto en aspectos disciplinares como metodológicos y de acompañamiento (Miranda, 2016).

¿Qué nos dice la “Encuesta VAI 2016”?

En relación al proceso de afiliación académica y social

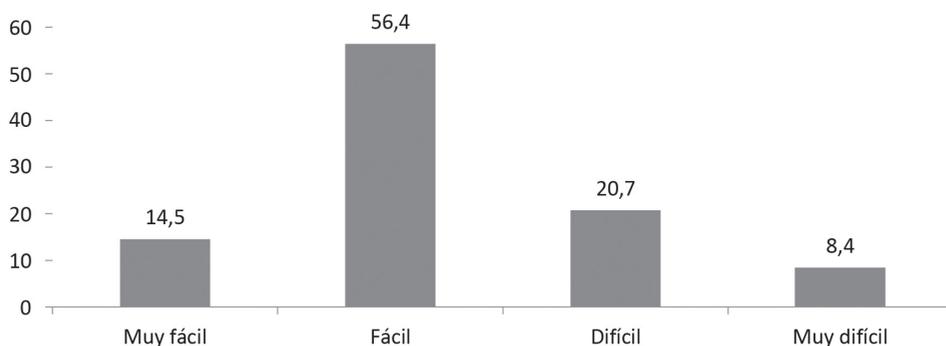
De manera general, planteamos a los estudiantes la siguiente pregunta: “¿Cómo definirías tu proceso de integración a la universidad, durante este primer año, desde el punto de vista académico (ritmo de clases, estudio, pruebas, etc.)?” Los resultados, como indica el gráfico 13, son claros: el 96,7% de los estudiantes califican como “difícil” o “muy difícil” su proceso de integración a la universidad desde el punto de vista académico (lo que denominamos “afiliación académica”), lo cual viene a confirmar la pertinencia e importancia acordada por el PAIEP al sistema de tutorías, descrito en la sección precedente.

Gráfico 13: proceso de afiliación desde el punto de vista académico (en %)



Por otro lado, se les planteó a los estudiantes la siguiente pregunta: “¿Cómo definirías tu proceso de integración a la universidad, durante este primer año, desde el punto de vista social (compañeros, vida social, etc.)?”. En abierto contraste a los resultados de la afiliación académica, tal como se presenta en el gráfico 14, los estudiantes calificaron en su gran mayoría (70,9%) como “fácil” o “muy fácil” su proceso de afiliación social a la universidad durante el primer semestre del primer año de estudios. A pesar de ello, cerca de un tercio de los estudiantes (29,1%) calificó como “difícil” o “muy difícil” este proceso.

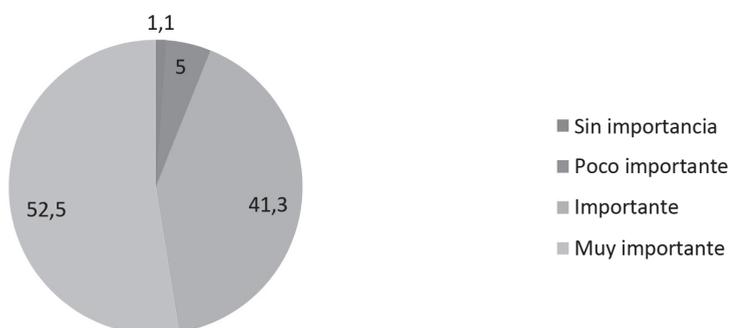
Gráfico 14: proceso de afiliación desde el punto de vista social (en %)



En relación a la importancia del PAIEP como facilitador del proceso de inserción a la USACH

De manera complementaria a las preguntas sobre el proceso de afiliación académica y social, se consultó a los estudiantes sobre la importancia que le asignan al PAIEP como facilitador de su proceso de inserción e integración a la USACH (ver gráfico 15). Sin sorpresas, la inmensa mayoría calificó el rol del PAIEP como “muy importante” (52,5%) o “importante” (41,3%).

Gráfico 15: percepción sobre la importancia del PAIEP como facilitador del proceso de inserción a la universidad



En relación a los resultados y rendimiento de los estudiantes en el primer semestre del primer año

A partir de las bases de datos oficiales facilitadas por PAIEP, tuvimos acceso al promedio final obtenido por los estudiantes al finalizar el primer semestre (en una escala de 1 a 7) y al porcentaje de aprobación de ramos durante el primer semestre. Presentamos a continuación una serie de tablas que buscan establecer una relación entre diversas variables y los resultados obtenidos por los estudiantes al final del primer semestre de estudios universitarios. Al igual que en el capítulo IV, para cada tabla se señala, en un primer momento, los puntajes reales para la variable indicada y, en un segundo momento, el resultado del análisis de varianza (ANOVA) para comprobar si las medias de dos o más categorías son iguales o diferentes. Cuando las diferencias entre categorías son estadísticamente significativas, se indican con subrayado de color amarillo.

La primera tabla (ver tabla 7) indica que las mujeres obtienen un promedio en el primer semestre y también un porcentaje de aprobación de ramos significativamente más elevado que sus compañeros varones durante este primer año universitario. En este sentido, se acentúa la brecha que observáramos al finalizar la enseñanza secundaria.

Tabla 7: Promedios primer semestre y aprobación de ramos, según sexo

Variable	Promedio primer semestre	% aprobación ramos primer semestre
Sexo		
Mujer	4,7	78,2
Hombre	4,3	69,3
Resultado ANOVA	Promedio primer semestre	% aprobación ramos primer semestre
F	8,348	6,639
Sig.	,004	,011

La tabla 8, a diferencia de lo que ocurría con los puntajes PSU, muestra que la incidencia del factor económico sobre los resultados académicos del primer semestre universitario, se ha moderado. No existen diferencias significativas entre estudiantes provenientes de hogares de diferente capital económico, al finalizar el primer semestre de estudios. Si bien los estudiantes provenientes de los hogares más favorecidos obtienen resultados más elevados que el resto de sus compañeros, las diferencias no son estadísticamente significativas.

Tabla 8: Promedios primer semestre y aprobación de ramos, según ingresos del hogar

Variable	Promedio primer semestre	% aprobación ramos primer semestre
Ingresos del hogar		
Hasta \$257.500	4,5	72,7
Entre \$257.501 y \$515.000	4,6	75,8
Entre \$515.001 y \$772.500	4,5	69,4
Más de \$772.500	5,1	85,7
Resultado ANOVA	Promedio primer semestre	% aprobación ramos primer semestre
F	1,438	,977
Sig.	,233	,405

En la tabla 9, se aprecia la desaparición de la incidencia del capital cultural objetivado sobre los resultados de los estudiantes en el primer semestre universitario, a diferencia de lo que ocurría con los puntajes PSU. Al igual que en el caso del factor económico, se puede constatar que el capital cultural objetivado no tiene gran incidencia sobre los resultados de estos estudiantes, al cabo del primer semestre de estudios universitarios.

Tabla 9: Promedios primer semestre y aprobación de ramos, según libros en el hogar

Variable	Promedio primer semestre	% aprobación ramos primer semestre
Libros en el hogar		
Entre 0 y 25 libros	4,5	73,5
Entre 26 y 100 libros	4,6	74,3
Entre 101 y 200 libros	4,8	77,9
Más de 200 libros	4,9	76,0
Resultado ANOVA		
	Promedio primer semestre	% aprobación ramos primer semestre
F	1,049	,135
Sig.	,372	,939

En relación a la incidencia del capital cultural institucionalizado (ver tablas 10 y 11), se observa que a medida que el nivel educacional del padre es más elevado, los resultados obtenidos por los estudiantes aumentan, de manera lineal. Algo similar se observa en relación al nivel educacional de la madre. Así, los hijos de padres con enseñanza universitaria completa obtienen 11 décimas más que sus compañeros hijos de padres que completaron solamente la enseñanza básica y 6 décimas más que sus compañeros hijos de padres con enseñanza media completa, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. En cambio, las diferencias no son estadísticamente significativas cuando observamos el nivel educacional de las madres, a pesar de establecerse una frontera bastante pronunciada entre los hijos de madres universitarias y el resto de los estudiantes. Si bien el patrón de conducta se repite claramente en la aprobación de ramos —es decir, a mayor nivel educacional de los padres y madres, mayor éxito académico—, las diferencias no logran en este caso ser estadísticamente significativas.

Tabla 10: Promedios primer semestre y aprobación de ramos, según nivel educacional del padre

Variable	Promedio primer semestre	% aprobación ramos primer semestre
Nivel educacional del padre		
Enseñanza básica completa	4,1	64,0
Enseñanza media completa	4,6	76,7
Enseñanza universitaria completa	5,2	91,0
Resultado ANOVA		
	Promedio primer semestre	% aprobación ramos primer semestre
F	2,627	1,929
Sig.	,018	,078

Tabla 11: Promedios primer semestre y aprobación de ramos, según nivel educacional de la madre

Variable	Promedio primer semestre	% aprobación ramos primer semestre
Nivel educacional de la madre		
Enseñanza básica completa	4,5	71,3
Enseñanza media completa	4,6	73,3
Enseñanza universitaria completa	5,0	85,8
Resultado ANOVA	Promedio primer semestre	% aprobación ramos primer semestre
F	1,741	1,226
Sig.	,114	,295

De manera bastante lógica, la tabla 12 indica que aquellos estudiantes que consideran que su proceso de afiliación académica a la universidad ha sido “fácil” o “muy fácil”, obtienen resultados significativamente más elevados que aquellos estudiantes que consideran como “difícil” o “muy difícil” este proceso. Sin embargo, hay que considerar que la cantidad de estudiantes que son parte del primer grupo, en este caso, son muy pocos. Al revés, la facilidad o dificultad de afiliación social a la universidad no presentó incidencia en los resultados académicos de los estudiantes en este primer semestre, lo cual viene a confirmar que el foco de los apoyos estudiantiles en primer año debe estar centrado en los aspectos académicos.

Tabla 12: Promedios primer semestre y aprobación de ramos, según afiliación académica a la universidad

Variable	Promedio primer semestre	% aprobación ramos primer semestre
Afiliación académica		
Muy difícil	4,3	64,8
Difícil	4,6	77,1
Fácil	5,0	86,7
Muy fácil	5,4	91,5
Resultado ANOVA	Promedio primer semestre	% aprobación ramos primer semestre
F	3,038	3,876
Sig.	,031	,010

En relación a la influencia del ranking de notas sobre los resultados del primer semestre

Para realizar los análisis relativos a la influencia del ranking de notas sobre los resultados del primer semestre, dividimos a la totalidad de la muestra en dos grupos equivalentes (ver tabla 13). El primer grupo se encuentra bajo la mediana del puntaje ranking obtenido (745,5 puntos), y el segundo grupo por sobre esta mediana. Al primer grupo le hemos denominado de “Bajo Ranking” y al segundo grupo de “Alto Ranking”. Como se puede apreciar, independientemente de la vía de acceso, contar con un “alto ranking” aumenta de manera significativa las probabilidades de obtener un promedio y un porcentaje de aprobación de ramos más elevado durante el primer semestre, en relación a los estudiantes de “bajo ranking”.

Tabla 13: Promedios primer semestre y aprobación de ramos, según puntaje ranking (dos grupos)

Variable	Promedio primer semestre	% aprobación ramos primer semestre
Puntaje ranking obtenido		
Bajo Ranking	4,4	68,9
Alto Ranking	4,7	79,2
Resultado ANOVA		
	Promedio primer semestre	% aprobación ramos primer semestre
F	7,198	8,859
Sig.	,008	,003

Desglosamos un poco más las cifras y dividimos en tercios nuestra muestra (ver tabla 14). En este caso, el primer tercio corresponde a los estudiantes que obtuvieron hasta 696,0 puntos (que hemos denominado “Ranking Bajo”). El segundo tercio agrupa a los estudiantes que obtuvieron entre 696,1 y 779,0 puntos (“Ranking Medio”) y el último tercio se encuentra representado por los estudiantes que obtuvieron más de 779,0 puntos (“Ranking Alto”). Se puede observar con claridad que la brecha se genera entre el tercio de más bajo ranking y el resto, sin que se produzcan diferencias relevantes entre los estudiantes de ranking “medio” y “alto”. Lo anterior parece indicar que los esfuerzos de apoyo académico deberían centrarse de manera prioritaria en los estudiantes del tercio que obtiene los puntajes rankings menos elevados.

Tabla 14: Promedios primer semestre y aprobación de ramos, según puntaje ranking (tres grupos)

Variable	Promedio primer semestre	% aprobación ramos primer semestre
Puntaje ranking obtenido		
Ranking Bajo	4,3	66,1
Ranking Medio	4,7	78,8
Ranking Alto	4,6	77,5
Resultado ANOVA		
	Promedio primer semestre	% aprobación ramos primer semestre
F	5,625	5,574
Sig.	,004	,004

A raíz de los resultados de la tabla 14, surge la necesidad de indagar en las causas de estas diferencias: ¿se deben éstas única y exclusivamente al rendimiento académico, medido por el puntaje ranking obtenido durante la enseñanza media?, ¿se repite esta marcada diferencia en otras variables? Para ello, cruzamos algunos datos obtenidos en la encuesta con la clasificación de los estudiantes de la muestra según su ranking, en tercios, tal como indica la tabla 15.

Tabla 15: Comparación entre estudiantes de ranking “Bajo”, “Medio” y “Alto” (en %), según diversas variables

	Ranking Bajo	Ranking Medio	Ranking Alto
Al ingresar a la Enseñanza Media, creía efectivamente que podía completar una carrera en la universidad	60,0	67,2	69,2
Estando en cuarto medio, creía efectivamente que podía completar una carrera en la universidad	78,1	77,8	88,7
Repetí un curso o más durante la enseñanza media	20,0	7,8	4,6
Durante la enseñanza media, para mí era muy importante estudiar en la universidad	59,4	66,7	75,8
Durante la enseñanza media, asistí a un preuniversitario	32,8	55,7	64,5
Quedé seleccionado en la carrera de mi primera preferencia en la USACH	60,7	79,3	71,7

Mi proceso de integración a la universidad desde el punto de vista académico ha sido muy fácil	1,7	0,0	1,7
Mi proceso de integración a la universidad desde el punto de vista social ha sido muy fácil	5,1	19,0	20,0
Durante este primer semestre, he pensado seriamente en abandonar los estudios	45,8	34,5	38,3

Del análisis de la tabla 15 se aprecia que, durante la enseñanza media, los estudiantes pertenecientes al tercio correspondiente a “Ranking Bajo” tenían expectativas menos elevadas que sus pares de “Ranking Medio” y “Ranking Alto”. De la misma manera, consideraban en menor proporción que el resto de los estudiantes que estudiar en la universidad fuera muy importante. Por lo demás, son aquellos estudiantes que proporcionalmente menos asistieron a un preuniversitario y presentan una tasa de repitencia bastante más elevada que el resto. Ya en su primer año universitario, si bien un 60,7% de los estudiantes de “Ranking Bajo” se encuentra cursando la carrera de su primera preferencia, esta cifra es más reducida que la del resto de los estudiantes de la muestra. Asimismo, son estos estudiantes los que, comparativamente, presentan las cifras más altas de probabilidad de abandono de los estudios, según declaran ellos mismos. Finalmente, de manera coherente con lo presentado en secciones anteriores, para ninguno de los estudiantes de nuestra muestra ha sido fácil la integración a la universidad desde el punto de vista académico. Sin embargo, llama la atención el porcentaje reducido de estudiantes de “Bajo Ranking” que señala, además, que le ha sido muy fácil la integración desde el punto de vista social.

Finalmente, realizamos el ejercicio de cruzar la información relativa al estudiantado de primera generación con el puntaje ranking obtenido (ver tabla 16). La pregunta que nos planteamos es la siguiente: ¿Puede un estudiante de primera generación, pero de “alto ranking”, obtener resultados similares a un estudiante que no es de primera generación, pero de “bajo ranking”? Para ello, utilizamos las categorías de “bajo” y “alto” ranking que separan a los estudiantes por la mediana (745,5 puntos). Los resultados indican, en primer lugar, que, tanto en el grupo de estudiantes primera generación como en el grupo de estudiantes que no son primera generación, aquellos que tienen un “alto ranking” obtienen resultados más elevados que los estudiantes de “bajo ranking”. En segundo lugar, y para responder a la pregunta planteada, comprobamos que efectivamente los estudiantes que son primera generación, pero de “alto ranking”, obtienen resultados similares a los estudiantes que no son primera generación, pero de “bajo ranking”, en ambas mediciones (resultados prácticamente iguales en el promedio de notas e incluso levemente superiores en el porcentaje de ramos aprobados, como se puede apreciar en la tabla 16).

Tabla 16: Promedios primer semestre y aprobación de ramos, según puntaje ranking y condición de estudiante “primera generación”

	Bajo Ranking		Alto Ranking	
Estudiante de primera generación	\bar{X}	4,32	\bar{X}	4,65
	%	66,4	%	77,06
Estudiante NO primera generación	\bar{X}	4,66	\bar{X}	5,00
	%	75,22	%	86,12

Las evidencias presentadas son indicadores claros de que los resultados académicos durante el primer año de universidad son fruto de una multitud de variables, algunas más distantes en el tiempo, otras más cercanas, pero sobre las que, en la inmensa mayoría de ellas, se puede actuar, en primer lugar, a nivel de la enseñanza secundaria (por parte de los colegios, idealmente en colaboración con las instituciones de enseñanza superior), y en segundo lugar, a nivel de instituciones de enseñanza superior, como hemos expuesto en este capítulo y los anteriores, para lograr temperar y disminuir al máximo la influencia tan persistente de las variables estructurales de origen sobre el rendimiento académico.

REFLEXIONES FINALES

A través del estudio de las vías de acceso inclusivo en la Universidad de Santiago, es decir, desde la óptica particular de una experiencia específica, se ha querido, en este libro, aportar a la reflexión sobre algunos desafíos actuales y futuros que plantea la transición de los estudiantes de trayectoria escolar destacada provenientes de contextos desfavorecidos hacia las universidades selectivas, en su conjunto.

Al respecto, algunas reflexiones finales.

En relación a las nociones de igualdad de oportunidades y de mérito

Lo señalamos en el primer capítulo del libro: las universidades chilenas se han masificado fuertemente. La composición social de estas instituciones de enseñanza superior ha ido mutando paulatinamente, permitiendo el acceso de estudiantes históricamente excluidos de ellas. A pesar de ello, este proceso de masificación sigue siendo desigual y nos encontramos aún muy lejos de una verdadera democratización cualitativa del acceso a la enseñanza superior. Esto es consecuencia de una serie de factores estructurales, pero también de una institucionalidad que hemos construido y que implica, por ejemplo, mantener al día de hoy un sistema de admisión a las universidades selectivas, basado fuertemente en una prueba estandarizada muy cuestionada, por la alta correlación de sus resultados con el origen socioeconómico y cultural de los estudiantes. Por un lado, entonces, el sistema –en términos generales– se abre a aquellos que nunca habían tenido la oportunidad de ingresar; y, por otro lado, las universidades y las carreras más selectivas siguen replicando una alta segregación social y académica, a través de condiciones restrictivas de ingreso.

Una de las razones por las que las sociedades son más o menos estáticas o dinámicas dice relación con el interés que presentan en debatir nociones y conceptos que son ampliamente vehiculados, sin necesariamente generar consensos, pero que terminan por ser aceptados. Es lo que sucede en nuestro país con el acceso a las universidades y la definición del mérito. Creemos que estas temáticas han sido todavía insuficientemente debatidas, y esperamos haber aportado elementos teóricos y empíricos que contribuyan a la discusión. De estos, queremos destacar la noción de igualdad de oportunidades y de mérito en contexto.

De todas las acepciones del concepto de igualdad de oportunidades, nos quedamos con la idea de una noción que combina, por un lado, la justa compensación relacionada con las diferentes circunstancias de las personas, y, por otro lado, el esfuerzo individual libremente elegido. Es decir, un término medio entre una concepción más determinista y otra más liberal. Esto, porque no somos partidarios de considerar que las circunstancias determinan todo el actuar de un individuo, pero tampoco creemos que las personas actúen de manera puramente racional, movidos únicamente por una motivación intrínseca, que no considere el medio ambiente en que se desenvuelven y los factores estructurales que le afectan. Lo anterior implica, en relación a la temática que nos convoca, es decir, la transición hacia las universidades selectivas, poder compensar a los individuos por las diferencias en sus circunstancias, pero no en relación a sus desiguales grados de esfuerzo.

Es por ello que la noción de mérito en contexto se adapta bien a la concepción de igualdad de oportunidades escogida. En efecto, consideramos que medir el mérito a través de una prueba de selección (como la PSU), es definir el mérito de manera muy estrecha, sin hacerse cargo de la diversidad de realidades del estudiantado de nuestro país. Si consideramos que las universidades chilenas debieran reflejar la diversidad de la población del país, entonces debemos transitar hacia una nueva concepción del mérito, que incorpore activamente criterios de equidad, y que considere el mérito y el talento como fundamentalmente modificables, dinámicos y no estáticos; es decir, como factores sobre los que se puede actuar. Es así que nace, hace más de 20 años, la noción de mérito en contexto, que considera la trayectoria escolar de los estudiantes, y que implica un cambio de paradigma mayor, cuyos efectos se han dejado sentir de manera positiva en los procesos de admisión a las universidades chilenas. Se asume como desafío, ahora, a partir de los avances logrados, enriquecer aún más este nuevo paradigma e incorporar paulatinamente indicadores no- académicos que también reflejen los diversos talentos de los estudiantes meritorios, otorgando más y mejores oportunidades para un espectro más amplio de personas, de manera que las trayectorias de los individuos estén cada vez menos ligadas a su origen socioeconómico y cultural. Sólo así podremos sostener que, en Chile, las trayectorias no son asimilables a un destino.

En relación al proceso de transición a la universidad: un modelo de transición con equidad (MTE) en tres momentos

Abrir el acceso a las universidades es fundamental. Pero tan importante como el acceso son los procesos anteriores y posteriores a éste, que configuran, en una mirada larga y más holística, el proceso de transición de los individuos hacia la universidad. Definimos, en base a ello, tres momentos, de los que destacamos a continuación algunos elementos claves.

El primer momento, es decir, aquél que transcurre antes del acceso a la universidad, es donde encontramos un campo más abierto y fértil para progresar, a través

de la articulación entre las instituciones de enseñanza secundaria y superior, para acompañar de manera efectiva al joven en su preparación y, especialmente, en su proceso de toma de decisiones. Mostramos, en el capítulo III de este libro, que las comunidades educativas tienen la posibilidad de intervenir en diversos ámbitos para favorecer un tránsito hacia la enseñanza superior con mayores certezas y menos temores. En primer lugar, actuando sobre las aspiraciones y las expectativas de los estudiantes, las que constituyen la base del proceso de toma de decisiones. En segundo lugar, entregando información pertinente, fidedigna y lo más amplia posible sobre las posibilidades de estudios superiores. En tercer lugar, orientando a los estudiantes en este proceso de búsqueda y decisión. ¿Pueden los colegios asumir estos desafíos solos? Probablemente sí, pero no cabe la menor duda que la articulación con las instituciones de enseñanza superior (no solamente las universidades, por cierto) genera un valor agregado del cual se benefician todas las comunidades educativas involucradas, y en particular los estudiantes. En conjunto, trabajando colaborativamente, se aumentarán las probabilidades de que un estudiante destacado acceda a instituciones de enseñanza superior y que, de manera más general, pueda tomar buenas decisiones en relación a su futuro, una vez finalizada su enseñanza secundaria.

En este sentido, los Propedéuticos UNESCO abrieron una senda pionera, no solamente desde la perspectiva de la inclusión y la equidad, sino también en relación a la articulación entre enseñanza secundaria y superior, que hoy es continuada por el programa PACE y que debe ser profundizada. Las posibilidades de cooperación entre instituciones de ambos niveles, como vimos, son múltiples, y permiten hacerse cargo no solamente de hitos transicionales, sino que de las trayectorias en su conjunto.

En cuanto al segundo momento transicional entre la enseñanza secundaria y la superior, caracterizado por el hito específico del acceso, apostamos por una necesaria revisión de los mecanismos de admisión y por su diversificación. Tomamos posición, en el debate relativo a las pruebas estandarizadas como mecanismo de admisión y de selección de estudiantes, por ir disminuyendo su influencia y, por el contrario, acrecentando cada vez más la consideración del rendimiento en contexto, buscando fórmulas para dar cuenta del recorrido escolar de los estudiantes durante toda la enseñanza secundaria. Esta postura no es antojadiza, sino que se fundamenta en argumentos teóricos y evidencia empírica proveniente tanto del contexto internacional como nacional, y es coherente con la noción de mérito en contexto que defendemos en este libro. La incorporación del ranking de notas al proceso de admisión de las universidades adscritas al SUA, constituye en este ámbito un enorme avance en el camino que busca disminuir cada vez más las brechas de resultados académicos como producto de desigualdades sociales. El programa Ranking 850, también iniciado en la USACH, es un ejemplo paradigmático de los beneficios de considerar el rendimiento en contexto por sobre el rendimiento “a secas”, medido por una prueba estandarizada.

Ahora bien, con el mismo entusiasmo con el que defendemos estos avances, reconocemos que medir el talento a través, únicamente, de las credenciales académicas, conlleva limitaciones y que, por lo tanto, un desafío a asumir lo constituye la incorporación a los procesos de admisión de indicadores no académicos, que permitan ampliar el espectro de estudiantes destacados que acceden a las universidades, generando más oportunidades para ellos y enriqueciendo, al mismo tiempo, a las instituciones de educación superior al aumentar en ellas la presencia de estudiantes igualmente meritorios, pero con talentos diversificados.

Finalmente, abordamos el tercer momento de la transición hacia las universidades a través de los desafíos que los procesos de acompañamiento plantean a las universidades. Sabemos que las universidades chilenas se hacen cargo, desde hace varios años, en mayor o menor medida, del acompañamiento de los estudiantes una vez que éstos ingresan a las distintas instituciones, a través de decenas de estrategias y dispositivos, ya sea de inducción a la vida universitaria, como de fortalecimiento de competencias genéricas y con programas de nivelación de conocimientos, entre otros. No hicimos un recuento de esas numerosas iniciativas en este libro, ni siquiera de las que adopta la Universidad de Santiago. Nos focalizamos, en cambio, en un dispositivo adoptado por el PAIEP, que responde a las nuevas perspectivas teóricas para enfrentar la deserción y el abandono, favoreciendo la persistencia y perseverancia de los estudiantes a través de su integración académica y social. Nos referimos a las tutorías-pares, que no se concentran en enfatizar el déficit académico ni la vulnerabilidad de los estudiantes, sino en fortalecer sus atributos personales, conllevando beneficios concretos para el tutorado, pero también para el estudiante tutor.

A lo largo de todo el libro, intentamos mostrar que la ampliación del acceso a las universidades selectivas de estudiantes meritorios provenientes de contextos desfavorecidos no es una quimera, sino una realidad que debe expandirse, porque es beneficiosa para las trayectorias de los individuos, porque restituye un derecho fundamental a personas históricamente excluidas de estas instituciones y porque permite que las universidades se conviertan, paulatinamente, en instituciones que reflejen de manera más fidedigna la riqueza de la diversidad social y cultural de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Capacidad predictiva de pruebas estandarizadas para acceso y permanencia en educación terciaria*. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Capacidad_predictiva_pruebas_estandarizadas.pdf (23-11-2016).
- Alon, S., y Tienda, M. (2005). Assessing the "Mismatch" Hypothesis: Differences in College Graduation Rates by Institutional Selectivity. *Sociology of Education*, 78(4), 294-315.
- Alon, S. y Tienda, M. (2007). Diversity, Opportunity, and the Shifting Meritocracy in Higher Education. *American Sociological Review*, 72(4), 487-511.
- Altbach (2010). Access Means Inequality. En Goastellec, G. (Ed.), *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education* (pp. vii-ix). Rotterdam: Sense Publishers.
- Aranda, R., Martinic, R., Sepúlveda, E., y Vásquez, A. (2016). *Sistema de evaluación para iniciativas de acceso y permanencia en educación superior: el caso de la Universidad de Santiago de Chile*. Comunicación oral, sexta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. Quito: CLABES.
- Atria, R., Araneda, C., Fernández, R., De la Fuente, L., Puga, I., y Soto, P. (2016). *Proyectos de vida y oportunidades en la educación media. Nuevas demandas sociales al sistema escolar chileno*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE): Ministerio de Educación.
- Ayala, C., Castro, C., Fernández, V., Gallardo, G., Jouannet, C., y Moreno, K. (2013). Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior. En Irigoin, M., Del Valle, R., y Ayala, C. (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 145-178). Santiago: AEQUALIS.
- Beaud, S. (2002). *80% au bac...et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: Éditions La Découverte.
- Berumen, J. G., Zerquera, D., y Smith, J. (2015). More than Access: The Role of Support Services in the Transitional Experiences of Underrepresented Students in a Statewide Access Program. *Journal of Student Financial Aid*, 45(1), 27-44.

- Bohon, S., Johnson, M., y Gorman, B. (2006). College Aspirations and Expectations among Latino Adolescents in the United States. *Social Problems*, 53(2), 207-225.
- Bosque, G. (2011). *Expectativas en el Liceo Industrial Presidente Pedro Aguirre Cerda de Rancagua participante del programa Propedéutico USACH-UNESCO y su relación con los actuales indicadores de logro*. Tesis de grado presentada a la Facultad de Humanidades para optar al Grado Académico de Magíster en Educación, Mención Gestión y Administración. Facultad de Humanidades: Universidad de Santiago de Chile.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les éditions de minuit.
- Boyer, R., Coridian, C., y Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 97-105.
- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux: effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. En Duru-Bellat, M. y Van Zanten, A. (Eds.) *Sociologie du système éducatif: les inégalités scolaires* (pp. 131-148). Paris: PUF.
- Brunner, J.J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En Bernasconi, A. (Ed.), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 21-107). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes universitarios vulnerables. *Calidad en la Educación*, 30, 50-83.
- Canales, M., Opazo, A., y Camps, J.P. (2016). "Salir del cuarto". Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última Década*, 44, 73-108.
- Carvalho, L. (2015). Merit and student selection. En Pritchard, R., Klumpp, M., y Teichler, U. (Eds.), *Diversity and Excellence in Higher Education. Can the Challenges be Reconciled?* (pp. 91-108). Rotterdam: Sense Publishers.
- Castillo, J., y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la educación*, 32, 44-76.
- Castro, J., Frites, C., y Vargas, P. (2016). El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Notas acerca del diseño e implementación desde la Universidad de Santiago. *Estudios de Caso*, 135, Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile.

- Catalán, X. (2013). El ingreso a la universidad a través de un programa de acción afirmativa: una mirada desde los jóvenes participantes y sus familias. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 13, 53-69.
- Centro de Estudios MINEDUC (2014). Evaluaciones de la PSU: propuestas para mejorar el sistema de admisión. *Serie Evidencias*, Año 3, n° 25.
- Cerda, E., y Ubeira, F. (2017). *Análisis de los indicadores directos e indirectos de las cohortes de alumnos 2015 y 2016 de establecimientos piloto del Programa PACE*. Centro de Estudios MINEDUC, Documento de trabajo n° 4.
- Cifuentes, M.B., Munizaga, F., y Mella, J. (2017). Más tiempo para aprender: Evidencias para aportar al debate sobre equidad, inclusión y gratuidad de la Educación Superior a partir de resultados de dispositivos de nivelación matemática. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-15.
- Clancy, P. y Goastellec, G. (2007). Exploring Access and Equity in Higher Education: Policy and Performance in a Comparative Perspective. *Higher Education Quarterly*, 61(2), 136-154.
- Consejo Nacional de Educación - CNED. (2015). Posicionamiento del Consejo Nacional de Educación respecto a los antecedentes de la reforma al sistema nacional de educación superior. Resumen ejecutivo.
- Consejo Nacional de Educación - CNED. (2017). Índices 2017: tendencias matrícula pregrado educación superior. Recuperado de <http://www.cned.cl/estadistica/indices-matricula-2017>.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002-1019.
- Contreras, D., Gallegos, S., y Meneses, F. (2009). Determinantes de desempeño universitario: ¿importa la habilidad relativa? *Calidad en la Educación*, 30, 17-48.
- Contreras, M., Corbalán, F., y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5514>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- CPCE (2016). *Estudio sobre transiciones educativas en la enseñanza media y definiciones de la política para este nivel educativo: Informe final*. Encargado por MINEDUC y PNUD. Santiago, Chile: Treviño, E; Scheele, J; Gelber, D; Meyer, A; Claro, J P; Thieme, C; González Fiedler, S; Salazar, F.
- CRUCH., (2015). *Propuestas del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas para la reforma del sistema de educación superior*. Santiago de Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.

- CRUCH., (2017). Estudio acerca de la validez predictiva del ranking de notas. Santiago de Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Dávila, O., Ghiardo, F., y Medrano, C. (2005). *Los Desheredados: Trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: ediciones CIDPA.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV, 2, 65-86.
- 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 (1), 7-27.
- Doray, P., Cortes, P., Marcoux-Moisan, M., Blanchard, C., Picard, F., Perron, M., y Larose, S. (2010). *L'évolution des aspirations scolaires : Note de recherche 5 du Projet Transitions*. Montréal: Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie de l'Université du Québec.
- Draelants, H., y Ardoisenet, J. (2011). Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 84, 1-40.
- Draelants, H., y Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(1), 2-20.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* France: Éditions du Seuil et La République des Idées.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice scolaire*. France: Éditions du Seuil et La République des Idées.
- Dubet, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*. France: Éditions du Seuil et La République des Idées.
- Dubet, F. (2015). Los postulados normativos de la investigación en educación. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, 25, 229-249.
- Dubet, F., y Duru-Bellat, M. (2015). *10 propositions pour changer d'école*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., y Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Editions du Seuil. Dubet y Duru-Bellat, 2015.
- Dupriez, V., y Verhoeven, M. (2007). Du droit à l'éducation à l'égalité des résultats: les avatars de la démocratisation scolaire. En *Un enseignement démocratique de masse: Une réalité qui reste à inventer* (pp. 19-44). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.

- Dupriez, Monseur y Van Campenhoudt (2009) Etudier à l'université: le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 75, 3-32.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. France: Éditions du Seuil et La République des Idées.
- Duru-Bellat, M. (2012). Appréhender les inégalités dans et par l'enseignement supérieur: spécificité des processus, spécificité des mesures? En Benninghoff, M., Fassa, F., Goastellec., G y Leresche, J.P. (Eds.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (pp. 17-29). Bruxelles: De Boeck.
- Eccles, J., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elige Educar (2013). *Propuestas de mejora en la formación docente*. Santiago de Chile: EligeEducar.
- Engberg, G., y Wolniak, M. (2010). Examining the Effects of High School Contexts on Postsecondary Enrollment. *Research in Higher Education*, 51, 132-153.
- Engstrom, C., y Tinto, V. (2008). Access Without Support is not Opportunity. *The Magazine of Higher Learning*, 40(1), 46-50.
- Espinoza, O. (2016). El sistema de educación superior en Chile visto desde la perspectiva de la equidad: evidencias y recomendaciones. En Zúñiga, C., Redondo, J., López, M., y Santa Cruz, E. (Eds.), *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 73-117). Santiago: Ediciones El Desconcierto.cl.
- Espinoza, O., y González, L. E. (2007). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 45-57. doi:0.4067/S0718-07052007000200003
- Espinoza, O. y González, L. E. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. En Bernasconi, A. (Ed.), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 517-578). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Espinoza, O., González, L. E., y López, L. (2013). Deserción y fracaso académico en la educación superior en América Latina y el Caribe: resultados e implicancias. En Steren, B., Arriaga, J., y Costa, M. (Eds.), *Una visión integral del abandono* (pp. 21-60). Porto Alegre: EdiPUCRS.
- Faúndez, R., Labarca, J.P., Cornejo, F., Villarroel, M., y Gil, F.J. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo*, 54(1), 1-11.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., y Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Directions in Development. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-0971-2.
- Figueroa, L., y González, M. (2016). Una experiencia de acceso alternativo a la educación superior: propedéutico USACH-UNESCO “nueva esperanza, mejor futuro”. En Zúñiga, C., Redondo, J., López, M., y Santa Cruz, E. (Eds.), *Equidad en la Educación Superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 121-136). Santiago de Chile: Ediciones El Desconcierto.
- Fontaine, S., y Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. En Romainville, M., y Michaut, C. (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 33-52). Bruxelles: De Boeck.
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., y Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 135-151.
- Gallardo, G. (2016). *La construcción de perfiles de ingreso como estrategia institucional orientada a favorecer la persistencia estudiantil en la universidad*. Informe interno de la VRA de la USACH.
- Geiser, S. (2013). Medición y evaluación para los procesos de admisión de la educación superior: Hallazgos desde California. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-18.
- Gil, F. J. (2006). *Acceso a las universidades: una propuesta*. Documento de trabajo. Foro nacional educación de calidad para todos.
- Gil, F.J., y Ureta, M.S. (2003). La evaluación del mérito académico en la admisión a las universidades. *Pensamiento educativo*, 33, 179-198.
- Gil, F.J., Orellana, M. y Moreno, K. (2016). Revisión del proceso histórico sobre equidad en la educación superior chilena. En Zúñiga, C., Redondo, J., López, M., y Santa Cruz, E. (Eds.), *Equidad en la Educación Superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 137- 151). Santiago de Chile: Ediciones El Desconcierto.
- 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*, 49(2), 65-83.
- Gil, F.J., Paredes, R., y Sánchez, I. (2013). El ranking de las notas: inclusión con excelencia. *Centro de Políticas Públicas UC : Temas de la Agenda Pública*, Año 8, número 60.

- Gil, F.J, Treviño, E., Sanhueza, C., Rahmer, B., Meneses, F., Glasinovic, V., Gómez, M., Núñez, C., y Guerrero, D. (2016). *Gratuidad responsable y universal en Chile*. Documento de trabajo elaborado por la Cátedra UNESCO sobre Inclusión en Educación Superior Universitaria. Santiago de Chile: UNESCO.
- Goastellec, G. (2010). The Complex Issue of Inequalities in, Through and by Higher Education. En Goastellec, G. (Ed.), *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education* (pp. xi-xvi). Rotterdam: Sense Publishers.
- González, A. (2014). Aspirar a una universidad selectiva y concretar las aspiraciones: factores determinantes. *Calidad en la Educación*, 40, 235-267.
- González, A. y Dupriez, V. (2017). Acceso a las universidades selectivas en Chile: ¿pueden las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios atenuar el peso del capital cultural? *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 947-964.
- HEFCE (2006). Widening participation: a review. Report to the Minister of State for Higher Education and Lifelong Learning by the Higher Education Funding Council for England. Consultado el 10/06/2017 en <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100303162906/http://www.hefce.ac.uk/widen/aimhigh/WPfinalreview.pdf>
- Herrera, R., González, E., Poblete, A., y Carrasco, S. (2011). Transición entre educación media y universidad: marco de referencias y experiencias internacionales. En CINDA (Ed.), *El proceso de transición entre educación media y superior. Experiencias universitarias* (pp. 51-59). Santiago de Chile: CINDA.
- Hill, L. D. (2008). School Strategies and the “College-Linking” Process: Reconsidering the Effects of High Schools on College Enrollment. *Sociology of Education*, 81, 53-76.
- Horn, C. (2016). Construir y sostener las instituciones de la equidad: lecciones comparativas de los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo. En Zúñiga, C., Redondo, J., López, M., y Santa Cruz, E. (Eds.), *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 39-57). Santiago: Ediciones El Desconcierto.cl.
- Hossler, D., y Gallagher, K. (1987). Studying college choice: A three-phase model and the implication for policy makers. *College and University*, 2, 207-221.
- Hossler, D., y Stage, F. (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary plans of ninth-grade students: A structural model of predisposition to college. *American Educational Research Journal*, 29, 425-451.
- Hossler, D., Schmit, J., y Vesper, N. (1999). *How social, economic, and educational factors influence the decisions students make*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Jiménez de la Jara, M., Lagos, F., y Durán, F. (2011). *Propuestas para la educación superior: Foro Aequalis y las transformaciones necesarias*. Santiago de Chile: Aequalis, Foro de Educación Superior.

- Jones, S. (2013). "Ensure That You Stand Out from the Crowd": A Corpus-Based Analysis of Personal Statements according to Applicants' School Type. *Comparative Education Review*, 57(3), 397-423.
- Killgore, L. (2009). Merit and Competition in Selective College Admissions. *The Review of Higher Education*, 32(4), 469-488.
- Koljatic, M., y Silva, M. (2010). Algunas reflexiones a 7 años de la implementación de la PSU. *Estudios Públicos*, 120, 125-146.
- Koljatic, M., Silva, M., y Cofré, R. (2013). Achievement versus aptitude in college admissions: A cautionary note based on evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 33, 106-115.
- Larroucau, T., Ríos, I., y Mizala, A. (2013). *Efecto de la incorporación del ranking de notas en la selección universitaria*. Santiago de Chile: DEMRE.
- Lehmann, W. (2013). Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students. *Sociology of Education*, 87(1), 1-15.
- Leyton, D. (2014). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. En Román, C. (Ed.), *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile* (pp. 11-27). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Leyton, D. (2015). La transición de la escuela a la educación superior en estudiantes provenientes de contextos vulnerados. Universidad Alberto Hurtado: *Cuaderno de Educación*, 64, 1-6. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_64/pdf/articulo_64_la_transicion_de_la_escuela.pdf (20-04-2016)
- Leyton, D., Vásquez, A., y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior (IESU): resultados de una investigación. *Calidad en la Educación*, 37, 62-97.
- Lucas, S. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Manzi, J., Bosch, A., Bravo, D., Del Pino, G., Donoso, G., y Pizarro, R. (2010). Validez diferencial y sesgo en la predictividad de las pruebas de admisión a las universidades chilenas (PSU). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 30-48.
- Mauna, P. (2013). Trayectorias de inclusión y exclusión de la educación superior: Aspectos estructurales y subjetivos. En Irigoín, M., Del Valle, R., y Ayala, C. (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 15-51). Santiago: AEQUALIS.

- McCowan, T. (2016). Un marco conceptual sobre la equidad en el acceso a la educación superior. En Zúñiga, C., Redondo, J., López, M., y Santa Cruz, E. (Eds.), *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 15-37). Santiago: Ediciones El Desconcierto.cl.
- McDonough, P. (1997). *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. New York: State University of New York Press.
- Meller, P. (2011). *Universitarios, el problema no es el lucro, es el mercado*. Santiago de Chile: Uqbar editores.
- Mercklé, P. (2005). Une sociologie des “irrégularités sociales” est-elle possible? *Ideas, la revue des sciences économiques et sociales*, 142, 22-29.
- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l’enseignement*. Paris: La découverte.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris: La découverte.
- Meunier (2008) *Orientation scolaire et insertion professionnelle: Approches sociologiques*. Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- Mineduc (2015). Fundamentos del PACE. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/UsuarioMin064/File/2015/Fundamento%20del%20PACE%202015.pdf> (05-07-2016)
- Miranda, R. (2016). Tutorías pares en el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile. En *1er Congreso de Inclusión en Educación Superior: Acciones afirmativas para iguales oportunidades* (pp. 67-82). Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Mountford-Zimdars, A., y Sabbagh, D. (2013). Fair Access to Higher Education: A Comparative Perspective. *Comparative Education Review*, 57(3), 359-368.
- Muñoz, M., y Blanco, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Calidad en la educación*, 38, 181-213.
- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l’élaboration des choix d’études supérieures des élèves de terminale, *Éducation & formations*, 72, 155-167.
- Neuville, S., y Frenay, M. (2012). La persévérance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value. En M. Romainville & C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l’enseignement supérieur* (pp. 157-175). Bruxelles: de Boeck.
- Noble, J., y Davies, P. (2009). Cultural capital as an explanation of variation in participation in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 591-605.
- Office For Fair Access (OFFA). (2010). *What more can be done to widen access to highly selective universities? A Report from Sir Martin Harris, Director of Fair Access*. Extraído de <http://dera.ioe.ac.uk/1055/1/Sir-Martin-Harris-Fair-Access-report-web-version.pdf>

- Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC.
- Orellana, 2011. Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior. Una mirada al Chile del mañana. En Jiménez de la Jara, M., y Lagos, F. (Eds.), *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes* (pp. 79-142). Santiago de Chile: Foro de Educación Superior Aequalis.
- Orellana, M., Moreno, K. y Gil, F. J. (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Orr, D., Usher, A., Haj, C., Atherton, G., y Geanta, I. (2017). *Étude sur l'impact des systèmes d'admission sur les résultats de l'enseignement supérieur*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- PAIEP (2016). *Encuesta de caracterización de estudiantes 2016*. Informe realizado por el equipo de Evaluación del PAIEP, en el marco del proyecto USA 1408.
- Paredes, R. (2015). Desafíos de la experiencia de financiamiento de la educación superior en Chile. En Bernasconi, A. (Ed.), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 219-257). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pearson. (2013). Informe Final Evaluación de la PSU Chile. Resumen ejecutivo. Extraído de http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201301311058200.ChilePSU-Resumen_Ejecutivo.pdf
- Perna, L. (2006). Studying College Access and Choice: A Proposed Conceptual Model. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 31, 99-157.
- Plank, S., y Jordan, W. (2001). Effects of Information, Guidance, and Actions on Postsecondary Destinations: A Study of Talent Loss. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 947-979.
- PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Quintela, G. (2013). Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico. En Irigoin, M.E., del Valle, R. y Ayala M.C. (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 53-95). Santiago: AEQUALIS, Foro de educación superior.
- 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*. Ponencia presentada en la tercera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. Ciudad de México: CLABES.

- Rascovan, S. (2014). Las trayectorias transicionales. Texto presentado en las II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación". Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Rascovan,%20Sergio.pdf> (04-07-2017).
- Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires: Paidós.
- Reay, D. (2007). An insoluble problem? Social Class and English Higher Education. En Teese, R., Lamb, S., Duru-Bellat, M., y Helme, S. (Eds.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy* (pp 191-204). Netherlands: Springer.
- Reay, D., David, M., y Ball, S. (2001). Making a difference?: Institutional Habitus and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5(4). Recuperado de <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>. (12-09-2012).
- Roemer, J. (1998). Igualdad de oportunidades. *Isegoría*, 18, 71-87.
- Román, C. (2014). *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Rosas, R., y Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré que Cí tienes: radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Sabbagh, D. (2016). Paris/Texas: Les voies détournées de la « diversité » dans les filières d'élite de l'enseignement supérieur aux États-Unis et en France. *Revue internationale de politique comparée*, 23(1), 85-112.
- Sahlberg, P. (2013). *El cambio educativo en Finlandia: ¿qué puede aprender el mundo?* Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Santelices, M.V., Ugarte, J.J., Flotts, M.P., 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*, 3(2), 49-75.
- Santelices, M. V., Galleguillos, P., y Catalán, X. (2015). El acceso y la transición a la universidad en Chile. En Bernasconi, A. (Ed.), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 581-627). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Santelices, M. V., Horn, C., y Catalán, X. (2016). Equidad en la admisión universitaria: teorías de acción y resultados. *Estudios de Política Educativa*, 3, 14-73. Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC.

- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., y Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61.
- Sedlacek, W. (2005). The Case for Noncognitive Measures. En Camara, W., y Kimmel, E. (Eds.), *Choosing Students. Higher Education Admissions Tools for the 21st Century* (pp.177-193). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Segovia, N. (2016). *Estudio acerca de la validez predictiva del ranking de notas*. Trabajo de Grado presentado a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Medición y Evaluación de Programas Educativos. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sepúlveda, L. y Ugalde, P. (2010). Trayectorias disímiles y proyectos individualizados: origen y experiencia educativo-laboral de los estudiantes de centros de formación técnica. *Revista Calidad en la Educación*, 32, 63-99.
- Sepúlveda, L., y Valdebenito, M.J. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 243-261.
- Sepúlveda, M. J., y Manquepillán, M. (2017). Brechas de género en el Sistema Único de Admisión a la educación superior. *Documento de trabajo n° 2*. Santiago de Chile: Centro de Estudios del MINEDUC.
- Sevilla, M. P., y Sepúlveda, L. (2016) Selección en liceos polivalentes. Análisis de los mecanismos de adscripción de estudiantes a la modalidad científico-humanista o técnico-profesional. En *Estudios de Política Educativa n° 3*, (pp. 74-105). Santiago de Chile: Centro de Estudios del MINEDUC.
- Silva, J.C., y Lagos, A. (2009). *Trayectorias y expectativas educativas en la Región de Los Lagos*. Valparaíso: Centro de Estudios Sociales CIDPA.
- Soares, J. A. (2013). Private Paradigm Constrains Public Response to Twenty-First Century Challenges. *Wake Forest Law Review*, 48, 427-443.
- Soares, J. A. (2017) Meritocracy dismissed. *Ethnic and Racial Studies*, 40(13), 2300-2307.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Treviño, E., Scheele, J., y Flores, S. (2014). Beyond the Test Score: A Mixed Methods Analysis of a College Access Intervention in Chile. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(3), 255-265.
- Ulloa, J., Gajardo, J., y Díaz, M. (2015). Percepciones sobre la trayectoria socio-académica de estudiantes participantes del Programa Propedéutico de la Universidad de Concepción. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 33-46.

- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. París: UNESCO.
- Van Campenhoudt, M. (2012). *Les conditions sociales d'accès et d'affiliation à l'université*. Tesis para optar al grado de Doctor en Sociología. Lovaina, Bélgica: Universidad Católica de Lovaina.
- Van Campenhoudt, M., y Maroy, C. (2010). Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation du GIRSEF*, 77, 4-44.
- Vandenbergh, V. (2007). Justice comme égalitisme catégoriel à la Roemer. Le cas de l'accès au diplôme d'enseignement supérieur en Belgique. En *Un enseignement démocratique de masse: Une réalité qui reste à inventer* (pp. 63-78). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Vásquez, A. (2015). *Desenmarañando la tutoría par universitaria: perspectivas de enseñanza o aprendizaje en experiencias internacionales y nacionales*. Comunicación oral, quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. Talca: CLABES.
- Venegas, J.I. (2016). *Percepciones de Actores Educativos Beneficiarios Del Programa PACE*. Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC.
- Venezia, A., y Jaeger, L. (2013). Transitions from High School to College. *The Future of Children*, 23(1), 117-136.
- Vertongen, G., Nils, F., Galdiolo, S., Masson, C., Dony, M., Vieillevoys, S., y Wathélet, V. (2015). Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université: remédiations précoces et blocus dirigés. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 103, 1-26.



PROGRAMA DE
ACCESO INCLUSIVO,
EQUIDAD Y PERMANENCIA
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE



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

En las últimas décadas, el sistema universitario chileno se ha masificado fuertemente, acogiendo en sus aulas a estudiantes que se habían encontrado históricamente marginados de ellas. A través de la experiencia específica de la Universidad de Santiago de Chile, el libro reflexiona sobre las vías para generar inclusión con equidad y calidad, abriendo las puertas a los estudiantes de trayectoria destacada en la enseñanza secundaria, y minimizando las barreras de entrada que éstos enfrentan, muchas veces, por su origen.

Después de revisar nociones como el mérito y la igualdad de oportunidades y su relación con la construcción de un sistema de acceso a las universidades más justo y equitativo, el libro focaliza su análisis en el proceso de transición de los estudiantes a la universidad, en una perspectiva temporal que contempla tres grandes momentos.

En un primer instante, se abordan los desafíos que presenta para el sistema educativo el periodo final de la enseñanza secundaria, con un fuerte énfasis al rol preponderante que pueden jugar los colegios, en colaboración con las universidades, en el acompañamiento del estudiante en su proceso de toma de decisiones.

En un segundo momento, el libro entra al debate sobre los mecanismos de acceso a la universidad, tomando posición por una necesaria revisión de éstos y, sobre todo, por su diversificación y complementación mutua.

Finalmente, se presentan algunas experiencias relativas a los acompañamientos institucionales que facilitan que todos los estudiantes puedan enfrentar sus estudios universitarios en igualdad de condiciones.

El libro invita a pensar en la ampliación del acceso a las universidades selectivas de estudiantes meritorios provenientes de contextos desfavorecidos, como una realidad que debe expandirse, por lo beneficiosa que resulta, por una parte, para las trayectorias de los individuos y, por otro lado, para las propias universidades y la sociedad en su conjunto.