

BACHILLERATOS EFECTIVOS. HACIA LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE JÓVENES CON TALENTOS ACADÉMICOS

Marcelo Martínez Keim

Sociólogo (Universidad de Chile),
Magíster en Sociología (Pontificia Uni-
versidad Católica de Chile), Doctor en
Antropología Social y Cultural (Univer-
sidad de Sevilla, España), Diplomado
en Gerencia Social (INDES-BID, EE.UU.).
Investigador y Docente del Programa de
Bachillerato en Ciencias y Humanidades
y del Magíster en Educación de la Uni-
versidad de Santiago de Chile.
E-mail: marcelo.martinez@usach.cl

Resumen

En Chile, la Educación Superior ha incremen-
tado su cobertura, sin embargo, se puede
observar una insuficiente participación de los
quintiles de menor ingreso. Algunas univer-
sidades han implementado políticas de equi-
dad en el acceso a la universidad, que son
alternativas al sistema tradicional de selección
pero que excluyen a jóvenes que teniendo
talento académico, no logran acceder por ra-
zones socioeconómicas. Se trata de los casos
de los programas inclusivos propedéuticos,
implementados en la Universidad de Santiago
de Chile (USACH), Universidad Católica Silva
Henríquez (UCSH) y la Universidad Alberto
Hurtado (UAH). Sin embargo, existe escasa
información respecto del impacto en la per-
manencia de estos programas inclusivos en el
acceso, de ahí que el propósito del siguiente
artículo es dar a conocer la efectividad lo-
grada hasta ahora en los 3 casos analizados.
Para ello, fueron caracterizados los sistemas

Abstract

Higher Education admission has increased
in Chile lately; however, it is still observed
a poor participation of the lower quintile
income. In this context some universities
have implemented equity policies to access
to Higher Education as alternatives to the
traditional selection admission system to the
universities, whose process excludes those
students with a high academic level because
they do not comply with the socio-economi-
cal level to study at the university. The study
refers to the threshold inclusive programs
implemented in the University of Santiago
of Chile (USACH), Catholic University Silva
Henríquez (UCSH) and University Alberto
Hurtado (UAH). However there is not
enough information about the impact these
inclusive programs have had in a permanent
access to the universities. In this context, the
purpose of this study is to show the effec-
tiveness that these three cases mention

* El presente artículo es resultado de la ejecución del proyecto de investigación "Bachilleratos Efectivos. Hacia la inclusión de la educación superior de jóvenes con talentos académicos. Los casos de la Universidad de Santiago de Chile, Universidad Católica Silva Henríquez y Universidad Alberto Hurtado", financiado por el Departamento de Investigación Científica y Tecnológica (DICYT) de la Universidad de Santiago de Chile.

de gestión organizacional, las prácticas pedagógicas predominantes en sus docentes, así como las características de entrada de los estudiantes, a fin de correlacionarlos con la efectividad en la permanencia.

Entre los principales resultados, destaca el caso de la USACH, donde la mayor retención de estudiantes ingresados vía propedéutico por sobre los ingresados vía PSU, se explica porque estos últimos ingresan al bachillerato como estrategia de acceso alternativo a la carrera a la cual no se ingresó directamente vía PSU. En todos los programas analizados, la presencia de alumnos en el 6% superior del ranking de notas, es escasa, cuando se trata de quienes ingresan vía propedéutico. La menor efectividad de los programas no está tan directamente asociada a la vulnerabilidad socioeconómica de los alumnos sino que más bien a la calidad de la educación escolar recibida, pero que puede revertirse cuando los planteles disponen de un sistema de protección social. Con relación a las prácticas pedagógicas, se constata que los programas inclusivo, son más efectivos en la medida en que exista una mayor organización-estructuración de la docencia. Estratégicamente, lo anterior podría implicar que en el segmento de estudiantes ingresados vía propedéutico, quizás el énfasis en el proceso pedagógico descansa en un primer momento en la enseñanza por sobre el aprendizaje, para que posteriormente, el aprendizaje, vaya tomando una mayor centralidad.

have got until now.

To carry out this study the organizational management of these inclusive programs for the access, the predominant pedagogical practices among the professors, and the entrance features of students were analyzed and characterized relating them with the effectiveness in a permanent access regarding retention/drop out and/or academic performance showed in the position these students achieved in the mark range. It is assumed that a program will be effective in a permanent access if those students who entered the university through an inclusive program have got a similar percentage of retention/drop out and/or they are located in similar positions in the mark range with respect to those who entered via the University Selection Test (PSU, initials in Spanish)

Palabras Clave: *Inclusión, universidad, bachillerato, talento académico, propedéutico.*

Key Words: *inclusion, university, bachelor, high academic level, threshold*

I. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES QUE JUSTIFICAN EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La cohesión social corresponde a un estado en el que la sociedad manifiesta una sincronía entre los valores y las estructuras sociales, o al decir de Berger (1967), cuando existe una correspondencia entre el hecho de vivir en la sociedad, con el hecho también, que la sociedad vive en la conciencia de los seres humanos.

En otras palabras, una sociedad está cohesionada cuando los seres humanos tienen que acomodarse a la institucionalidad sociocultural, pero a la vez, sin tener que hacer el esfuerzo o evaluando cada situación para evitar ser premiados o sancionados por hacer o no lo que la sociedad exige. Simplemente, se vive de manera natural, porque la sociedad a la que hay que acomodarse, también está en la conciencia. Por el contrario, cuando advertimos que no hay sincronía entre valores y estructura, se pierde cohesión social, alterándose la convivencia.

Entonces, la cohesión social es entendida como un atributo de las sociedades, que puede ser vista como una fuerza o acción por medio de la cual los individuos de una sociedad se mantienen unidos (Tironi, 2006). La CEPAL se refiere a ella como "a la eficacia de los mecanismos instituidos de inclusión social como a los comportamientos y valoraciones de los sujetos que forman parte de la sociedad. Los mecanismos incluyen, entre otros, el empleo, los sistemas educacionales, la titularidad de derechos y las políticas de fomento de la equidad, el bienestar y la protección social. Los comportamientos y valoraciones de los sujetos abarcan ámbitos tan diversos como la confianza en las instituciones, el capital social, el sentido de pertenencia y solidaridad, la aceptación de normas de convivencia, y la disposición a participar en espacios de deliberación y en proyectos colectivos" (CEPAL, 2007: 12).

Aunque el análisis de la cohesión social puede remitir a diferentes niveles, a nuestro juicio el sistema educacional tiene gran centralidad a la hora de comprometer la cohesión a nivel de una sociedad compleja, no sólo porque en este ámbito se expresan abiertamente las contradicciones sociales¹, sino porque es representativa del núcleo valórico del orden social moderno, toda vez que la cohesión social supone la existencia de una estructura que permite la movilidad social en base a méritos y características adscritas, antes que adquiridas.

En general, podemos decir, que el éxito de la modernización en diferentes latitudes tiene que ver, entre otros aspectos, con la ampliación y democratización de la retribución objetiva que una sociedad efectúa hacia las personas que alcanzan grados superiores de ilustración y competencias. En concreto, se trata de la movilidad social sostenida en el avance en las etapas de acreditación del conocimiento, a la vez que el reconocimiento social de dichos méritos; lo que permite el acceso a mejores ingresos y oportunidades de desarrollo humano. Cuando lo anterior no ocurre o está limitado, la sociedad tiende a tensionarse por pérdida de cohesión social.

Qué duda cabe que la educación es un instrumento de movilidad social y como tal permite mejorar el nivel de vida de las personas. La educación tiene implicancias en los retornos que tendrán los jóvenes una vez que se inserten en el mercado laboral, incidiendo en la productividad y desarrollo económico del país. Una persona con estudios universitarios, en promedio, llega a casi duplicar los ingresos de quien egresó de un Instituto Profesional, y a cuadruplicar a quien sólo tiene enseñanza media completa. De ahí que la educación de calidad, y particularmente la educación universitaria, es un bien escaso que exige implementar procesos de selección que identifiquen a quienes tienen mayor probabilidad de éxito académico.

Hasta ahora, ha sido asumido acríticamente que el ingreso a la universidad y el éxito en la permanencia en ella, estaría garantizado por el puntaje en la prueba de selección universitaria (antes Prueba de Aptitud Académica -PAA). Sin embargo hay que consignar que con la reforma a la educación superior del año 1981, se creó el Aporte Fiscal Indirecto (AFI), que definió como buen alumno a quien se encontrase dentro de los mejores puntajes de la PAA. Al año siguiente, las universidades redujeron la ponderación de las notas de enseñanza media (NEM) y aumentaron la ponderación de la PAA. El objetivo era captar los recursos que los alumnos traerían consigo, a la vez que considerarlos como los mejores alumnos. A partir de ese momento se consolida el hecho que los mejores puntajes los obtienen quienes

¹ Baste con recordar la movilización social de los estudiantes secundarios del año 2006, conocida como la "Revolución Pingüina", en alusión a la semejanza del uniforme escolar de los estudiantes de establecimientos públicos, con el ave marina. Dicha movilización copó la agenda pública por más de 4 meses y comportó la paralización de las actividades, la toma de establecimientos públicos y el protagonismo de sus dirigentes hasta hoy recordados por la opinión pública. Aunque las demandas podían ser tan diversas como establecimientos escolares se tratase, tenía como común denominador, el mejoramiento de la calidad de la educación pública en materia curricular y de infraestructura.

acceden a una mejor educación escolar o a un preuniversitario. En ambos casos, por lo general, se remite a estudiantes cuyas familias están en condiciones de pagar por dichos servicios.

A pesar de lo anterior, es un hecho que el promedio de notas de enseñanza media (NEM) constituye el mejor predictor del desempeño académico por sí solo, así como también el más eficiente si se combina con los demás criterios de selección (Gil, 2000)², y dado que los criterios de evaluación son tan diversos como colegios o liceos existen, hay “evidencia suficiente que avala a la posición relativa del estudiante en su colegio, como un predictor de su rendimiento futuro en la universidad” (Meneses, 2005:7).

Habitualmente escuchamos que no basta con ser “inteligente” para tener éxito en la universidad. Aunque ésta es un medio dinámico, multifacético y multicultural, la inteligencia puede ser condición necesaria, pero en ningún caso suficiente. Los éxitos académicos suponen la comprensión, la adopción de nuevas habilidades y destrezas, laboriosidad, metodicidad y un locus interno que se imponga sobre el externo cuando se trata de explicar los éxitos o fracasos académicos. Todo lo anterior nos conduce a una dimensión poco explorada: El talento académico.

En un estudio realizado en 1997 por del Departamento de Sociología de la Universidad Católica, cuyo objetivo era identificar un modelo educacional para los alumnos de enseñanza media con talentos académicos apropiados a la realidad educativa, sociocultural y económica de Chile, se determinaron algunas características clave de aquellos que tenían mayores niveles de rendimiento académico (independiente de su condición socioeconómica). Entre las características más destacadas están el tener un alto gusto y facilidad para el estudio, haber leído al menos un libro por interés propio en el año, tener la expectativa de continuar estudiando en la Universidad y participar en organizaciones del liceo o colegio.

En esta misma línea, otros estudios señalan que los alumnos que se encuentran entre el 5% y 15% superior de su respectivo ranking de notas de su colegio, tienen mejor rendimiento en la universidad, respecto de quienes obtuvieron su mismo puntaje en la prueba de selección, pero que se encontraban fuera de esos márgenes de ranking.

En resumen, si la selección por mérito es un valor moderno que orienta la igualdad de oportunidades, resulta ser ideológica si oculta el hecho de que se trata de un fenómeno más complejo, estrechamente asociado a las variables socioeconómicas.

Esta inequidad de acceso a una educación universitaria de alta calidad, complejidad y rentable, es un obstaculizador a la cohesión social, ya que si no se hace efectivo el cultivo de los instrumentos que hagan posible el valor social de la movilidad social, se atenta al reconocimiento y adhesión

² Informe de la Comisión del Consejo de Rectores creada en la sesión N° 339 celebrada el 11 de marzo de 1992.

a esa forma de hacer vida común social, explicándose a la vez, la incertidumbre de la mayoría de la población que no dispone de los activos que le garanticen ser y sentirse parte del orden social (PNUD, 1998).

La eficacia (cobertura) de los mecanismos instituidos de inclusión social, deben complementarse³ con la adhesión que la población beneficiaria efectiva o potencial, manifiestan sintiéndose parte de la sociedad. En otras palabras, por más que se diversifique la oferta, aumente la cobertura, si ello no se percibe como un mecanismo al que efectivamente se puede acceder y mantener por igualdad de condiciones o si se percibe como un sistema injusto, no se estará contribuyendo a la cohesión social.

La educación superior es un bien escaso que impone implementar procesos de selección que identifiquen a quienes tienen mayor probabilidad de éxito académico.

En Chile, con el boom de universidades privadas a partir de los años 1980, se esperaba aumentar la cantidad de jóvenes que accederían a estudios superiores. Efectivamente, así ocurrió, pero en no pocos casos con cargo a la calidad e, incluso, transgrediendo principios éticos al aplicar con laxitud procesos de selección, ingresando jóvenes que pueden no tener clara una vocación académica, con lo cual terminan endeudados y desmotivados.

Según el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Curricular (DEMRE) –instancia encargada de administrar los procesos de selección–, la prueba de selección que se aplicó hasta el año 2002 (Prueba de Aptitud Académica o PAA) buscaba medir principalmente aptitudes o habilidades, mientras que la nueva Prueba de Selección Universitaria (PSU), aplicada desde el año 2003, busca medir conocimientos, con lo que, en teoría, ocasionaría una externalidad positiva al aumentar la equidad entre el sistema escolar al alinear la selección con los contenidos mínimos del currículo escolar.

Si bien hemos visto que ha aumentado el número de estudiantes de bajos ingresos que rinden la PSU, ésta no ha logrado ser más equitativa que la PAA. El problema es que las diferencias entre los establecimientos, según su dependencia, sigue profundizándose con los mejores resultados obtenidos por los colegios particulares pagados, quienes sí aprovechan el impacto curricular en esta nueva medición.

Pero si la PSU, ahora, como en su momento ocurría con la PAA, es un instrumento que consagra la inequidad proveniente de la educación escolar, ¿por qué se mantiene como criterio de selección?

³ Este complemento se explica a partir de la necesidad de incluir la óptica sociológica. En efecto, mientras el concepto de gobernabilidad se refiere a los equilibrios macroeconómicos y estabilidad político-institucional que garantizarían la integración social, el fracaso de la corrección de las inequidades sociales ha repuesto la dimensión cultural de la política y sus aplicaciones a través de políticas públicas en la construcción de la vida común social.

La explicación se encuentra en las políticas neoliberales que se comenzaron a aplicar en Chile a partir de 1981, y que en el caso del sistema universitario, se consagra con la creación del Aporte Fiscal Indirecto (AFI) como recurso financiero competitivo entre universidades que debían tener de manera creciente al autofinanciamiento.

En Chile, las universidades, según sean las carreras que ofrecen, ingresan postulantes que presentan un puntaje que combina las notas de enseñanza media con el puntaje de la prueba de selección. Con la creación del AFI, generó un fuerte incentivo para que las universidades aumentaran la ponderación de la prueba de selección, en detrimento del valor ponderado de las notas de enseñanza media (que es el mejor predictor de la "performance" académica que tendrá el estudiante en la universidad, y que a diferencia de la prueba de selección, se distribuyen de igual manera entre ricos y pobres) a fin de captar más aportes monetarios del Estado en la medida en que lograsen acceder a los mejores alumnos.

El AFI define como "mejores alumnos" a quienes hayan obtenido uno de los 27.500 mejores puntajes en la PAA sin considerar en absoluto las notas de enseñanza media. Fue así que al año siguiente de la creación del AFI, las universidades redujeron ponderación de las notas de enseñanza media y aumentaron la ponderación de la PAA, para captar más alumnos con AFI.

Lo anterior adquiere una gran importancia pues la definición de "mejor alumno" que hace el AFI estaría asociado a un antecedente del postulante que no sería estable en el tiempo, pues indicaría que un postulante que en un momento dado carece de las aptitudes académicas que mide la PAA, las adquiere al cabo de un cierto período.

Las diferencias de rendimiento entre los postulantes provenientes de establecimientos con financiamiento estatal y financiamiento privado fueron analizadas ya en el año 1980, y se concluía que los primeros obtienen puntajes menores que quienes provienen de establecimientos privados y al igual que los postulantes de provincias respecto de los provenientes de la Región Metropolitana de Santiago.

Entonces, a pesar de que la educación superior chilena ha incrementado sustancialmente su cobertura desde la irrupción de su privatización, se observa una insuficiente participación de los quintiles de menor ingreso, existiendo un desfase entre los puntajes de selección, según el tipo de establecimiento de los postulantes.

Los datos disponibles informan la paradoja que, mientras la institucionalidad afirma que la selección de postulantes a la universidad opera según mérito, en realidad se discrimina a los postulantes que provienen de la educación con financiamiento público.

La selección hecha en base al puntaje en la Prueba de Selección Universitaria refleja, en realidad, la calidad de los establecimientos de los cuales provienen los alumnos, el eventual paso por un preuniversitario (programas privados de preparación y entrenamiento para rendir la PSU) y/o el

“capital cultural” de las familias; pero no toma en cuenta la trayectoria académica de los estudiantes asociada con su rendimiento escolar.

En efecto, si consideráramos al 10% de postulantes mejor evaluados que egresaron de colegios particulares pagados, éstos se ubican sobre los 700 puntos (puntaje que garantiza el acceso a las mejores universidades y carreras de mayor demanda), esto es, entre 100 y 150 puntos de la moda de los puntajes de los mejor evaluados de colegios particulares subvencionados y municipales. Así, los “mejores alumnos” de la educación municipal y subvencionada excepcionalmente alcanzarán los puntajes de los primeros. En la práctica, los alumnos de los primeros quintiles tienen menos posibilidades de rendir una PSU satisfactoria y por tanto de acceder a la universidad.

La insuficiente participación de los quintiles de menor ingreso se vio agudizada con las políticas neoliberales de implementación del AFI asociado a una alta ponderación de la PSU en desmedro de las Notas de Enseñanza media (NEM), a pesar de que diversos estudios han señalado que el mejor predictor del éxito universitario es la trayectoria académica en Educación Media y no la PSU⁴, y a pesar de la abundante evidencia que aportan diversos estudios que sostienen que el rendimiento académico en la enseñanza media se distribuye de manera normal en todos los establecimientos y quienes se encuentran entre el 5% y 15% superior del respectivo ranking de NEM de su colegio tienen una alta probabilidad de tener un mejor rendimiento en la universidad entre quienes obtuvieron su mismo puntaje PSU, pero que se encontraban fuera de ese ranking (Meneses, 2005).

Bajo esta evidencia, la USACH inició en 1992 la política de bonificar a los estudiantes del 15% superior de cada establecimiento que postulaba a sus aulas; sin embargo no pudo continuarla desde 2004 debido a una prohibición del Consejo de Rectores basada en un informe del DEMRE que indicaba que al tener que hacer los cálculos para la bonificación, se retardaba la entrega de los resultados de la PSU.

A pesar de dicha interrupción, la USACH insistió en su política de inclusión social de alumnos talentosos que por razones ajenas a sus capacidades no ingresarían a la universidad, implementando en 2007 un programa de acceso que consideró al 10% de los alumnos de mejor rendimiento de un liceo cuya administración es delegada a la USACH por el MINEDUC, más cuatro liceos prioritarios que debía atender. Este programa ha ido paulatinamente implementándose en otras casas de estudio; primero en las universidades Católica Silva Henríquez y Alberto Hurtado; luego a la Católica del Norte, Metropolitana de Ciencias de la Educación y Tecnológica Metropolitana.

⁴ Es preciso consignar que uno de los logros del movimiento estudiantil chileno durante el año 2011 ha sido la aceptación transversal de la necesidad de incorporar el ranking de notas de la enseñanza media como indicador de selectividad, así como la disposición de fondos públicos para la implementación, en las universidades, de programas remediales para alumnos provenientes de sectores vulnerables que accedan por este mecanismo.

Actualmente, también están ejecutando experiencias inclusivas en el acceso, las Universidades de Tarapacá, Católica de Temuco, INACAP entre otras.

Según el modelo que ejecutan estos programas, el talento académico se encuentra igualmente distribuido entre ricos y pobres; de ahí que se invite a alumnos talentosos que se encuentran entre el 5% y 10% superior del ranking de notas de liceos que sirven en contextos de pobreza, para que durante el segundo semestre de su Cuarto Medio, asistan a un programa propedéutico que posteriormente seleccionará a un número de estudiantes posibles según los cupos disponibles (generalmente limitados por los siempre escasos recursos) para que ingresen a los bachilleratos de las respectivas casas de estudios superiores (etapa considerada remedial), y desde ahí postular, según las reglamentaciones académicas existentes, a las carreras que conformen la oferta de las universidades.

Sin embargo, el éxito de los programas no debe conformarse con la generación de una oferta equitativa de acceso no tradicional para quienes en otras circunstancias probablemente estarían impedidos de concretarla, sino que también por la permanencia de quienes lograron ingresar por su talento, pero que portan un déficit de capital cultural y habilidades que se desarrollan en contextos escolares de calidad, que sin duda no tuvieron.

En efecto, el talento para el estudio es la condición necesaria, pero no suficiente para tener un desempeño exitoso en la universidad. A nuestro juicio es el eje central a reconocer al momento de plantearse desafíos de equidad, pero qué duda cabe que su desarrollo depende de múltiples dimensiones.

Junto con el talento, el grado y calidad del capital cultural y social pueden marcar la diferencia a la hora de evaluar resultados. También la fortaleza de su capacidad de resiliencia y las expectativas que puedan tener los mismos estudiantes y sus familias respecto de la posibilidad de tener éxito en la universidad. No está de más recordar el teorema de Thomas con su profecía auto-cumplida.

Como indicábamos anteriormente, las universidades y sus bien intencionados programas de equidad, pueden resultar un obstáculo para la efectividad o éxito de la visión y misión que suponen estas iniciativas tendientes al mejoramiento en la equidad en la permanencia. En efecto, hasta ahora en Chile sólo se conocen datos sistemáticos referidos a experiencias de equidad en la permanencia de alumnos que han debido sortear el sistema tradicional de acceso a la universidad que es inequitativo en el acceso, específicamente programas orientados a la población estudiantil perteneciente a pueblos originarios que más adelante detallaremos; sin embargo, no existe información sistemática que permita emitir juicios informados respecto de la efectividad en la permanencia de programas alternativos que sí lo son en el acceso, para estudiantes que sin importar el puntaje en la prueba de selección universitaria (casi siempre insuficiente, incluso para siquiera postular), sólo cumplen con la característica de estar dentro de los percentiles superiores del ranking de rendimiento académico de su colegio y/o curso.

En otras palabras, el acceso de los “estudiantes propedéuticos” plantea nuevos desafíos a las instituciones de Educación Superior: estudian-

tes con importantes déficits académicos y sociales, que requieren del diseño de estrategias para contribuir a su permanencia y para atender a un estudiantado cada vez más diverso. En este sentido, vale la pena considerar la escasa teoría constituida a partir de las “escuelas efectivas”, experiencias en el ámbito educacional que logran sobresalientes resultados de aprendizaje en contextos adversos.

Lo anterior es fundamental si se busca generar una alternativa de acceso a la universidad para estudiantes de colegios municipalizados y particulares subvencionados que son normalmente excluidos de la Educación Superior y preguntarse por las características de los sistemas de gestión: ¿qué características tienen los sistemas de gestión organizacional –tomando en cuenta las dimensiones contempladas en el modelo de gestión integral– diseñados para los programas de inclusión propedéuticos hasta ahora implementados?

Otro factor clave es preguntarse: ¿qué tipo de prácticas pedagógicas predominan en los docentes de los programas inclusivos de las universidades? Si es necesario adoptar metodologías que reflejen una nueva forma de enseñar y que aminoren las desventajas iniciales y que eviten la frustración de los estudiantes que son incorporados.

En conclusión, es preciso conocer la relación entre efectividad y gestión; efectividad y prácticas pedagógicas, que puedan estar estrechamente relacionadas con los límites y posibilidades de efectividad en la permanencia de programas de los que sí se tiene certeza que lo son en cuanto al acceso.

El presente trabajo tiene como amplio propósito, contribuir al cultivo del valor público de la educación con una inspiración en derechos, que fortalezca, finalmente, la democracia (Peyne et al., 2003), tomando en cuenta tres experiencias de acción afirmativa de corrección a la equidad en el acceso, que requerían de una evaluación sistemática respecto de la equidad en la permanencia. Nos referimos a los programas propedéutico-bachilleratos de las universidades de Santiago de Chile y Alberto Hurtado, y el programa propedéutico-carrera de continuidad, de la Universidad Católica Silva Henríquez⁵; que invitaron a alumnos de Cuarto Medio (último año de la

⁵ Las universidades de Santiago de Chile y Alberto Hurtado, incorporan a los estudiantes que ingresaron vía propedéutico, a sus programas de bachillerato. La primera a su Bachillerato en Ciencias y Humanidades, y la segunda a su programa de Bachillerato en Ciencias Sociales. El supuesto en el que descansa este modelo, corresponde a la afirmación que los programas de bachillerato, que fueron creados como programas universitarios de discernimiento vocacional para estudiantes que luego de egresar de éste, optan a las diferentes carreras a las que pueden postular internamente en base a cupos que éstas garantizan, deben ser considerados para efectos inclusivos, como programas remediales que nivelarían el déficit de capital cultural de los alumnos provenientes de liceos prioritarios pero que tienen talento académico. En ambas universidades, una vez que los alumnos egresan de los bachilleratos, son traspasados a las carreras de continuidad de estudios a las cuales postularon internamente y fueron aceptados según las cuotas y exigencias establecidas por las universidades en sus reglamentos internos.

Cabe consignar que sobre el 80% de los estudiantes que ingresan al bachillerato USACH, no lo hacen por razones de discernimiento académico, sino que como mecanismo de acce-

enseñanza secundaria) con talento académico que probablemente no accederían a la universidad por la tradicional vía de acceso PSU.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo general de este trabajo, consistió en evaluar la efectividad de dichas experiencias de corrección de la inequidad en la permanencia. De ahí que las interrogantes que orientaron este trabajo buscaron conocer el grado de efectividad⁶ de los diferentes programas inclusivos considerados.

Por su parte, los objetivos específicos, estos fueron:

- 1) Caracterizar las condiciones de entrada de los alumnos a los programas.
- 2) Caracterizar la gestión y prácticas pedagógicas de los programas.
- 3) Contribuir a la creación de una línea de base de indicadores de efectividad en la permanencia, que permita evaluar y mejorar el desarrollo de las experiencias inclusivas que a la vez sirva de orientación para otras experiencias universitarias inclusivas.

II. Metodología

En términos generales, esta investigación se realizó a lo largo de dos años. En el primer año, se pudieron llevar a cabo varias acciones tendientes a la descripción global de cada uno de los modelos de inclusión aplicados por las tres universidades en estudio. En esta etapa, optamos por un diseño transeccional-descriptivo, según lo cual no se llevó a cabo ningún tipo de intervención o manipulación de las variables. Se realizó “una sola

so alternativo a las carreras de su interés y que no lograron ingresar directamente a través del puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria.

En el caso de la Universidad Católica Silva Henríquez, durante el período en que se realizó este estudio, no contaba con programa de bachillerato que actuara como programa remedial. De ahí que los estudiantes que fueron seleccionados luego de cursar el propedéutico, ingresaban directamente a las carreras que ofrecía la universidad. Esta modalidad se aplicó durante el año 2010. A contar del 2011, la UCSH dispone de un programa de bachillerato que actúa como instancia remedial.

Los modelos de gestión de los 3 programas inclusivos se describen en detalle más adelante.

⁶ La efectividad en la permanencia, para efectos de este estudio, se estableció a través de dos indicadores: 1) Deserción/Retención, entendiendo que un programa inclusivo será efectivo si los estudiantes ingresados vía propedéutico presentan una igual o mayor retención/menor deserción, que los alumnos que ingresaron vía PSU; 2) ubicación en el ranking de notas, entendiendo que un programa inclusivo será efectivo si los estudiantes ingresados vía propedéutico presentan se ubican de manera igual o mayor en el 6% superior del ranking de notas, que los alumnos ingresados vía PSU. Se considera el 6% como segmento superior, bajo el supuesto que para la USACH los alumnos que se ubican en este segmento prácticamente aseguran el acceso a las carreras de mayor demanda interna de los egresados del bachillerato, esto es, las carreras de la Facultad de Ciencias Médicas.

observación en tres grupos en un solo momento del tiempo” (Sierra, 1988:142), en este caso, los programas de inclusión en el acceso de tres universidades chilenas, sus sistemas de gestión⁷ y los resultados en cuanto a su efectividad.

Las técnicas de producción de información utilizadas, correspondieron al análisis documental y las entrevistas focalizadas aplicadas a varios gestores y directivos de los programas de las distintas universidades (protocolo de entrevista en Anexo 1). Paralelamente, se definieron indicadores que nos permitieran medir la efectividad de los programas en estudio. Para ello, se hicieron talleres con la participación de directivos y académicos de la red nacional de propedéuticos. En la segunda etapa, se diseñó un conjunto de instrumentos de producción de información, destinados a directivos, docentes y alumnos (ingresados vía PSU y propedéutico), destinados a recoger información correspondiente a las distintas variables (*habitus*, capital cultural, gestión y prácticas pedagógicas).

Se aplicaron cuestionarios a 5 directivos (Anexo 3), con el fin de conocer antecedentes de gestión relacionables con la calidad y efectividad de programas; y a 34 profesores, con el objetivo de caracterizar sus prácticas pedagógicas, identificando aquellos dispositivos facilitadores y/o obstaculizadores que subyacen en la cultura docente que podrían determinar una mayor o menor efectividad de los modelos. La tabla siguiente muestra su distribución:

TABLA N° 4
Distribución Docentes

Universidad	Frecuencia
USACH	34
UAH	4
UCSH	5

Junto con la aplicación del cuestionario, las prácticas pedagógicas fueron validadas a través de la aplicación de observaciones sistemáticas en aula. También se diseñó y aplicó un cuestionario a los estudiantes que cursaban Bachillerato en la USACH y en la UAH, así como a los estudiantes que se encontraban en primer año de carrera en la UCSH, con el propósito de caracterizar sus condiciones de entrada, sus percepciones y prácticas en relación al mundo universitario. Su distribución por sistema de ingreso (PSU/Propedéutico), se observa en la siguiente tabla:

⁷ Hablamos de sistemas de gestión y no de modelos porque la gestión de dichos programas no se han adscrito a ningún modelo teórico sino que se ha registrado la información de acuerdo a como están funcionando y como se están gestionando.

TABLA N° 5
Distribución de Estudiantes que contestaron al instrumento, según universidad y sistema de ingreso

Universidad	Frecuencia Sistema de Ingreso		
	PSU	Propedéutico	TOTAL
USACH	228	61	289
UAH	22	8	30
UCSH	99	6	105
TOTAL	349	75	424

Con la aplicación de este instrumento, más la utilización de información secundaria relativa a varias cohortes de estudiantes que superaban el número de quienes contestaron la encuesta, se logró caracterizar el perfil de entrada de todos ellos. Al respecto, considerando la totalidad de estudiantes en las diferentes cohortes, se obtuvo información relativa a 838 casos distribuidos según la siguiente información que se aprecia en la siguiente tabla:

TABLA N° 6
Distribución de Estudiantes considerados en diferentes cohortes, según universidad y sistema de ingreso

Universidad	Frecuencia
USACH	714
UAH	23
UCSH	101
TOTAL	838

III. Conceptos centrales e interpretación de los datos

Incluir en la universidad a jóvenes que provienen de colegios de mala calidad educativa y que suelen pertenecer a hogares social y culturalmente desfavorecidos, y que han demostrado durante su enseñanza media ser los mejores de su promoción, demanda reflexionar sobre ciertos componentes institucionales y pedagógicos que permitan resguardar su permanencia, pues suele coexistir una cultura dominante y homogénea de exclusión hacia quienes producen (o tienen) una orientación cultural distinta (Álvarez, 1997).

El desarrollo de iniciativas de inclusión en educación superior implica muchas veces un quiebre en relación a los supuestos tradicionales de

excelencia existentes en la cultura universitaria, donde la falta de atención a la diversidad mantiene prácticas que no aseguran el principio de equidad, prevaleciendo una interpretación problematizadora de ésta. Así, la diversidad “se traduciría más bien en una baja en la calidad de los estudiantes, muchos de los cuales llegarían a formarse sin tener todos los conocimientos y/o competencias necesarios, lo cual no sólo incidiría en una baja en sus resultados, sino también, de los otros que sí tendrían las capacidades instaladas requeridas para aprovechar la experiencia” (Sebastian, 2007:84-85).

En este contexto, “la profecía que se cumple a sí misma” (Merton, 1964) estaría dada al esperar que estudiantes que provienen de contextos vulnerables no logren permanecer en la universidad. Empero, los prejuicios y discriminación hacia quienes no forman parte de la cultura tradicional universitaria “no son el resultado del extra-grupo, sino que están profundamente enraizados en la estructura de nuestra sociedad” (Ibid:425), visibilizándose la tensión entre subjetividad y orden, la “dualidad entre conocimiento y poder, entre sentido y orden” (Güell, 2008:42).

Los programas académicos inclusivos se fundamentan en el principio de que los talentos están distribuidos de igual manera en ricos y pobres. Bárbara Eyzaguirre apunta al respecto, que “lo primero que se debe descartar es la noción de que los niños en pobreza tienen potencial intelectual más bajo que el resto de la población. Teóricamente, en una misma población la inteligencia genética se distribuye por igual en todos los estratos socioeconómicos. Es decir, las posibilidades de encontrar niños potencialmente brillantes en cada nivel son las mismas” (Eyzaguirre, 2004:257). En consecuencia, es dable esperar que estos programas desarrollen y compartan una identidad basada en el respeto a la diversidad, impulsando el desarrollo de los méritos y talentos de sus alumnas y alumnos, con la firme convicción de que sí es posible alcanzar un alto rendimiento, independientemente de sus características de entrada.

En base a lo anterior, la interrogante central que guía el presente trabajo, a saber, ¿cuáles son los elementos asociados a una mayor o menor efectividad de los programas de inclusión de la red nacional de propedéuticos, una vez que los estudiantes ya han sido seleccionados y matriculados en las respectivas casas de estudios superiores?, supone que la retención de estudiantes en los programas regulares de la universidad (bachillerato para los casos de la USACH y UAH; carreras conducentes a licenciatura y título profesional, en el caso de la UCSH) de alumnas y alumnos con rendimiento académico sobresaliente que provienen de colegios con mala calidad educativa y hogares de menores ingresos, implicará la articulación (positiva) de factores personales y ambientales. En esta línea, es de suponer que a mayor efectividad de los programas inclusivos, mayor será la equidad en la etapa de permanencia en su etapa universitaria de las y los alumnos que ingresaron vía propedéutico, respecto de aquellos que ingresaron vía PSU.

La información de retención/deserción fue solicitada a las universidades USACH, UCSH y UAH, agrupando los casos según las siguientes condiciones:

- a) Deserción:
- Eliminado/a por Causal Académica
 - No Matriculado/a
 - Renuncia Voluntaria
- b) Retención:
- Matriculado/a
 - Retiro Temporal
 - Traspaso

Al respecto, la siguiente tabla muestra que de los tres programas inclusivos, la USACH es la que muestra un mayor porcentaje de deserción, lo que a simple vista equivale a afirmar que sería la menos efectiva de las universidades consideradas.

TABLA N°7

Universidad		Situación Académica		Total
		Deserción	Retención	
UAH	Recuento	0	23	23
	% dentro de Universidad	,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de Situación Académica	,0%	3,6%	2,7%
UCSH	Recuento	12	89	101
	% dentro de Universidad	11,9%	88,1%	100,0%
	% dentro de Situación Académica	5,8%	14,1%	12,1%
USACH	Recuento	194	520	714
	% dentro de Universidad	27,2%	72,8%	100,0%
	% dentro de Situación Académica	94,2%	82,3%	85,2%
Total	Recuento	206	632	838
	% dentro de Universidad	24,6%	75,4%	100,0%
	% dentro de Situación Académica	100,0%	100,0%	100,0%

No obstante lo anterior, los datos que muestra la tabla N°8, indicarían que el programa inclusivo de la USACH, tendría estudiantes mayormente talentosos que las restantes casas de estudios superiores, asumiendo que es la casa de estudios que concentra un mayor porcentaje de estudiantes

que tienen rendimientos que los ubican en el 6% superior del ranking de notas⁸:

TABLA N°8

Universidad		Talento			Total
		6% superior del ranking	Entre el 6,01% y 10% del ranking	90% Inferior del ranking	
UAH	Recuento	0	0	13	13
	% dentro de Universidad	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de Talento	,0%	,0%	2,1%	1,9%
UCSH	Recuento	2	1	94	97
	% dentro de Universidad	2,1%	1,0%	96,9%	100,0%
	% dentro de Talento	4,8%	4,3%	15,1%	14,1%
USACH	Recuento	40	22	515	577
	% dentro de Universidad	6,9%	3,8%	89,3%	100,0%
	% dentro de Talento	95,2%	95,7%	82,8%	84,0%
Total	Recuento	42	23	622	687
	% dentro de Universidad	6,1%	3,3%	90,5%	100,0%
	% dentro de Talento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En consecuencia, la USACH, a pesar de concentrar un mayor porcentaje de estudiantes talentosos, es la que tiene un mayor porcentaje de deserción. Al respecto, habría que profundizar en el análisis de los datos a fin de determinar el comportamiento de estas 2 variables de efectividad: retención y ranking.

Partimos por analizar la variable retención/deserción por universidad, según el sistema de ingreso, cuyos datos se presentan en la tabla N°9:

⁸ Se consideró como segmento superior el 6%, ya que este porcentaje se aproxima al número de estudiantes que proviniendo del Bachillerato, ingresan a la carrera de medicina de la USACH, que al igual que las carreras de dicha universidad, establece que el 20% de su matrícula se reserva para estudiantes provenientes de este programa, mientras que el 80% restante para quienes ingresan directamente vía PSU. Además es el porcentaje del ranking de notas que se ajusta al tipo real de estudiantes talentosos, que se ha considerado en los fundamentos teóricos de este estudio.

TABLA N°9

Vía de Ingreso			Situación Académica		Total
			Deserción	Retención	
P.S.U.	UAH	Recuento	0	15	15
		% dentro de Universidad	,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	,0%	3,0%	2,2%
	UCSH	Recuento	12	83	95
		% dentro de Universidad	12,6%	87,4%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	6,5%	16,6%	13,9%
	USACH	Recuento	172	402	574
		% dentro de Universidad	30,0%	70,0%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	93,5%	80,4%	83,9%
	Total	Recuento	184	500	684
		% dentro de Universidad	26,9%	73,1%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	100,0%	100,0%	100,0%
Propedéutico	UAH	Recuento	0	8	8
		% dentro de Universidad	,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	,0%	6,1%	5,2%
	UCSH	Recuento	0	6	6
		% dentro de Universidad	,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	,0%	4,5%	3,9%
	USACH	Recuento	22	118	140
		% dentro de Universidad	15,7%	84,3%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	100,0%	89,4%	90,9%
	Total	Recuento	22	132	154
		dentro de Universidad	14,3%	85,7%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	100,0%	100,0%	100,0%

Al apreciar los datos, en primer lugar constatamos que existía una relación asintótica bilateral significativa (0,000) con 2 grados de libertad, para el coeficiente Chi Cuadrado, cuando la deserción/retención se relaciona con los programas inclusivos de las universidades, para estudiantes ingresados vía PSU. En el detalle, llama la atención que la deserción es mayoritaria en la USACH con relación a otras universidades. Por el contrario, no existe relación significativa para los estudiantes ingresados vía propedéutico.

En otras palabras, la vía de acceso propedéutico, no es una variable interviniente o una situación que condicione la retención/deserción con la universidad que imparte determinado programa inclusivo. Por el contrario, cuando se trata de alumnos que ingresan vía PSU, sí es posible vincular la retención/deserción con el programa impartido, destacando en el detalle, la mayor deserción de este último tipo de alumnos, que se produce en el programa de bachillerato de la USACH, lo que se explica a nuestro juicio, por el hecho de que los alumnos que ingresan al bachillerato por la vía tradicional (PSU), mayoritariamente lo hacen como estrategia de acceso alternativo a la carrera de preferencia cuando el puntaje PSU obtenido no es el suficiente para acceder directamente a ésta. El bachillerato es una alternativa entre otras que podrían actualizarse durante el tiempo que dura este proceso, pudiendo los estudiantes acceder a la carrera rindiendo en una nueva oportunidad la PSU.

Por lo tanto, es esperable que en un programa de este tipo, en una universidad compleja como es la USACH, que además tiene una oferta limitada de cupos en varias de sus carreras con una altísima demanda (Ej. Ciencias de la Salud).

Por su parte, en la tabla N° 10, se muestra la relación entre el ranking de notas de los estudiantes y las universidades, condicionada por el sistema de ingreso. En ésta se indica que el ranking de notas está relacionado significativamente con la vía de ingreso propedéutico, y no con la vía de ingreso PSU. Vale consignar que el ranking de notas se definió según la información proporcionada por las propias universidades, categorizando el nivel superior para los casos que se encontraban en el 6% de mayor rendimiento, bajo la consideración que para el total de alumnos que cursan bachillerato en la USACH, este porcentaje equivale al número de cupos (12) que ofrece la carrera de Medicina, que es la de mayor demanda⁹.

⁹ Según datos del bachillerato USACH, el 80% de sus alumnos reconocen a este programa como un mecanismo de acceso alternativo a las carreras de la facultad de ciencias médicas.

TABLA N°10

Via de Ingreso			Talento			Total
			Del 1% al 6%	Del 6,05% al 10%	90% Inferior	
P.S.U.	UAH	Recuento	0	0	6	6
		% dentro de Universidad	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Talento	,0%	,0%	1,3%	1,1%
	UCSH	Recuento	1	1	89	91
		% dentro de Universidad	1,1%	1,1%	97,8%	100,0%
		% dentro de Talento	2,4%	4,3%	18,9%	17,0%
	USACH	Recuento	40	22	376	438
		% dentro de Universidad	9,1%	5,0%	85,8%	100,0%
		% dentro de Talento	97,6%	95,7%	79,8%	81,9%
	Total	Recuento	41	23	471	535
		% dentro de Universidad	7,7%	4,3%	88,0%	100,0%
		% dentro de Talento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Propedéutico	UAH	Recuento	0	-	7	7
		% dentro de Universidad	,0%	-	100,0%	100,0%
		% dentro de Talento	,0%	-	4,6%	4,6%
	UCSH	Recuento	1	-	5	6
		% dentro de Universidad	16,7%	-	83,3%	100,0%
		% dentro de Talento	100,0%	-	3,3%	3,9%
	USACH	Recuento	0	-	139	139
		% dentro de Universidad	,0%	-	100,0%	100,0%
		% dentro de Talento	,0%	-	92,1%	91,4%
TOTAL	Recuento	1	-	151	152	
	% dentro de Universidad	,7%	-	99,3%	100,0%	
	% dentro de Talento	100,0%	-	100,0%	100,0%	

En efecto, existe una relación asintótica bilateral significativa (0,000) con 2 grados de libertad, para el coeficiente Chi Cuadrado, cuando se relaciona la variable ranking de notas con universidad, para estudiantes que ingresaron vía propedéutico, mientras que para los estudiantes ingresados vía PSU, no.

En el detalle, se advierte que con la excepción de la UCSH, las otras universidades ni siquiera tienen estudiantes que, ingresando vía propedéutico, estén en el 10% superior del ranking de notas.

Estas constataciones resultan del todo relevantes porque reportan directamente el comportamiento académico que los estudiantes que ingresan a estos programas inclusivos han venido teniendo en sus primeros 2 años. De ahí que a continuación, decidiéramos analizar los datos que, teóricamente, se vincularían con esta importante vector de análisis, para un mejor entendimiento del fenómeno de la efectividad.

1. Talento, *Habitus* y capital cultural

Las herramientas cognoscitivas así como el bagaje cultural presentes en los jóvenes son determinantes al momento de enfrentar con mayor o menor éxito la inserción en el sistema de educación superior, siendo fundamental en ello el rol que cumplen tanto los establecimientos educacionales como su entorno familiar. De este modo, es factible sostener que la efectividad en la permanencia de los programas inclusivos está asociada a las características de entrada de las y los estudiantes, entre los que cuentan el talento, el *habitus* y el capital cultural.

1.1. Talento

Para Bralic y Romagnoli (2000), las capacidades o talentos son posibilidades, es decir, su actualización no sólo está determinada por un factor genético o hereditario, sino principalmente por las oportunidades que el medio entregue para que sean desarrollados. Kokot (1998) plantea que “hay tradiciones culturales como así también factores socio-económicos que impiden el desarrollo y/o la manifestación de los talentos intelectuales”, existiendo dotes que “pueden estar presentes en los jóvenes de grupos desventajados, como una capacidad potencial más que demostrada, debido a estos factores no favorables” (citado por Bralic y Romagnoli, 2000:21).

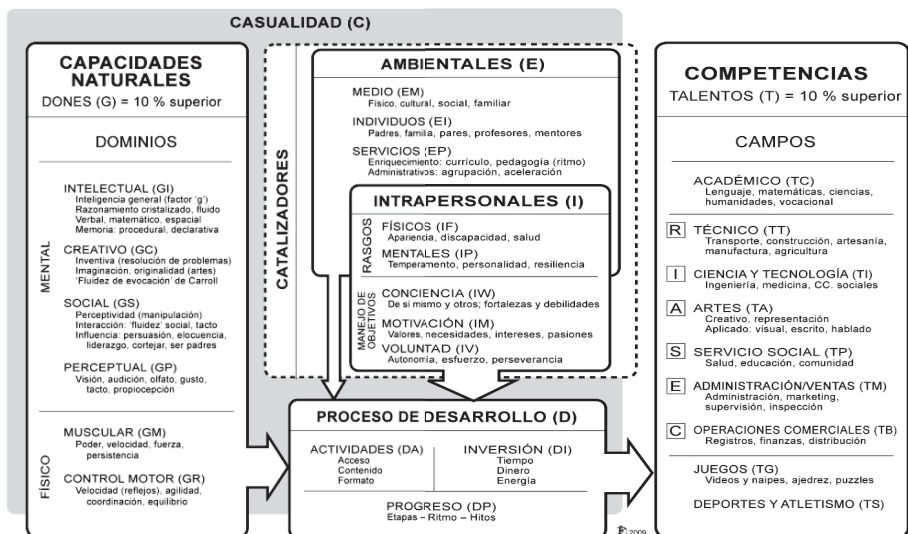
Violeta Arancibia agrega en este sentido que “ser un estudiante con potencial de talento significa exactamente la posibilidad de tener desempeños sobresalientes. Dicha posibilidad requiere de oportunidades educativas desafiantes y estimulantes que movilicen la motivación, el esfuerzo y

la perseverancia, pues sólo de esta manera se estará dando una verdadera oportunidad a su diferencia, transformando ese potencial en desempeño y en actualización” (Arancibia, 2009:5).

El Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT) desarrollado por Gagné (1998) indica que la dotación designaría el carácter natural de ciertas capacidades, llamadas aptitudes, mientras que el talento designaría las capacidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimientos y destrezas). Por lo tanto, “el proceso de desarrollo de talentos, corresponde esencialmente a la transformación progresiva de dones en talento” (Gagné, 2009).

Según la tabla N°11, el modelo para el desarrollo de los talentos involucra cinco componentes: Dones (G); Ambientales (E); Intrapersonales (I); Proceso de desarrollo (D) y Talentos (T).

Tabla N° 11



En cuanto al desarrollo de los talentos, destaca lo que Gagné denomina catalizadores, los que en su modelo están definidos por los aspectos ambientales e intrapersonales del individuo. En los catalizadores intrapersonales se distinguen los rasgos dentro de los cuales están los físicos (apariencia) y mentales como la resiliencia y el manejo de objetivos como la motivación, la conciencia y la voluntad. Ser consciente de las propias fortalezas y debilidades, indica el autor, “juega un papel fundamental en la planificación de las actividades de desarrollo de los talentos. Los procesos orientados a objetivos pueden diferenciarse en actividades de identificación de objetivos, en oposición a actividades tendientes al logro de

objetivos. El término 'motivación' generalmente evoca tanto la idea de lo que nos motiva como cuán motivados estamos, cuánto esfuerzo estamos dispuestos a invertir para alcanzar nuestro objetivo" (Gagné, 2009:4).

Los catalizadores ambientales, por su parte, comprenden el medio –que incluye una variedad de influencias de carácter físico (clima, residencia rural, urbana, etc.) hasta de tipo social y cultural–, los individuos –componente que apunta principalmente a la influencia que pueden ejercer personas significativas en el desarrollo de los talentos tales como, padres, hermanos, profesores, etc.– y por último, los catalizadores de servicio como los programas y estrategias específicos de tipo pedagógico o curricular.

El ambiente social tiene influencias no sólo en los intereses y motivación de las personas, sino también en el desarrollo y manifestación del potencial intelectual, por lo tanto en familias "donde existe una falta de interés o valoración por el desarrollo intelectual, o en donde los padres no pueden proporcionar ni los recursos ni la intensidad o calidad del interés y el apoyo requeridos, es probable que aun el talento sobresaliente permanezca sustancialmente sub-desarrollado (Maker & Schiever, 1989, en Kokot, 1998). [...] las privaciones económicas, sociales y culturales, pueden ensombrecer un talento potencial y perjudicar su desarrollo" (Bralic y Romagnoli, 2000: 20).

Siguiendo el modelo de Gagné, es posible advertir que aun reconociendo en las y los alumnos que ingresan a programas inclusivos la presencia de catalizadores de carácter intrapersonal como la resiliencia (mentales), motivación y voluntad (esfuerzo y perseverancia), el desarrollo de su talento y con ello su permanencia en la universidad requerirá, también, de la existencia de catalizadores ambientales que compensen o minimicen los déficit de entrada con los cuales acceden a la universidad.

Lo anterior toma relevancia en la medida que se observen y mantengan estrategias de exclusión sustentadas en posiciones desiguales. Rosalba Sánchez (2007) señala que dentro de aquellas estrategias es posible encontrar, en primer lugar, la omisión en la enseñanza del *habitus*, es decir, el supuesto de un saber común en todos sus integrantes. "El espacio de formación da por hecho que todos poseen los mismos conocimientos y habilidades y omite la enseñanza de ciertas destrezas que son importantes para la integración" (Sánchez, 2007:16). Con esto existiría, por tanto, "un conjunto de iniciativas, políticas e instrumentos de evaluación, proyectos pedagógicos y diseños curriculares que se establecen bajo la consideración de un alumno ideal, al que deben ajustarse los alumnos reales; se transmite una visión del alumno exitoso que responde a un perfil determinado, lo que corresponde propiamente a un acto de violencia simbólica" (Casillas, Chain, Jácome, 2007:12).

En segundo lugar, la exclusión a través del lenguaje se daría como producto de la ausencia de capital y capacidades lingüísticas para apropiarse de los significados, comprenderlos e intercambiarlos, produciendo un problema de integración de parte de las y los alumnos. En tercer lugar,

la estigmatización es una estrategia de exclusión sustentada en la designación peyorativa de un agente respecto a los intereses del grupo dominante, disminuyendo su capital simbólico y marginándolo de la actividad académica, institucional o política del campo. Finalmente, el mecanismo de la nulidad implica ignorar lo que hace o dice un agente (alumna/o), encontrándose sin interlocutor y sin lograr establecer un vínculo ente los sujetos (Sánchez, 2007).

El trayecto para quienes históricamente han permanecido excluidos y se incorporan a la universidad, comprende una discriminación sostenida en el juego meritocrático, pues se asume que los más dotados en capital cultural son los más capaces de lograr un espacio en la institución, ingresando y sobreviviendo después de tres años de estudio, es decir “entre quienes inician una carrera universitaria y quienes logran mantenerse en la universidad con la perspectiva de la obtención de su diploma serían quienes conservan y dan existencia simbólica a la *illusio* de la meritocracia” (Casillas et al., 2007:23).

De esta manera, seleccionar a los estudiantes talentosos de sectores vulnerables, reconociendo su potencial académico, su esfuerzo, motivación y vocación de estudio, demanda de las instituciones, por su parte, una cultura inclusiva que atienda la diversidad, fortaleciendo relaciones de alianza y formación de coaliciones entre sus agentes –esto es, entre estudiantes, docentes y funcionarios– para, así, obtener apoyo y mutuo reconocimiento a lo que son y producen (Bourdieu, 2000).

Uno de los criterios utilizados para identificar a los jóvenes talentosos es la posición que ellos ocupan en el ranking de sus cursos y/o colegios. En general los que ocupan los primeros lugares son jóvenes que presentan interés por el estudio, gusto por la lectura, motivación por el aprendizaje, entre otras características.

El éxito de un programa que permita afianzar el proceso de circulación de conocimientos y el sentido de pertenencia a la institución no sólo dependerá del esfuerzo individual, sino también del proceso formativo e intersubjetivo en el que interviene lo académico, lo institucional y lo administrativo (Sánchez, 2007).

1.2. Características de entrada: *Habitus* y Capital Cultural

Alcanzar la equidad en la permanencia demanda, en primer lugar, situarnos en las trayectorias de quienes acceden a los programas inclusivos, pues son alumnas y alumnos que presentan una desventaja en relación al capital cultural, generándose una desigualdad en referencia a sus compañeros, tanto por la falta de recursos como Internet, computador y libros, como por el manejo de contenidos, hábitos de estudio, redacción y cultura general (Canales y De los Ríos, 2009).

La desventaja inicial de los estudiantes se podría encontrar asociada al establecimiento educacional de procedencia, pues existe la posibilidad de que llegue a transformarse en un agente limitante al desarrollo de habilidades, competencias y conocimientos. De esta manera, podríamos afirmar a modo de hipótesis específica que la equidad en la etapa de permanencia, está asociada al tipo de colegio del cual provienen las y los estudiantes que ingresan a los programas inclusivos.

Al respecto, el cuadro N°12, muestra los datos de efectividad según dependencia administrativa de los establecimientos de origen de los estudiantes, según sistema de ingreso. Al igual como venía demostrándose en datos anteriores, los alumnos que ingresan vía propedéutico tienen una mayor retención/menor deserción, que los que ingresan vía PSU, lo cual se refuerza con un Chi Cuadrado significativo de 0,013 y 2 grados de libertad para la relación entre las variables Situación Académica (deserción/retención) y Dependencia Administrativa del Establecimiento, controlada por el sistema de ingreso Propedéutico.

Para el caso de los alumnos ingresados vía PSU, esta relación no es significativa. En otras palabras, a pesar de que también evidencian una mayor retención y menor deserción, en todos los establecimientos, no es posible atribuir una asociación entre estas variables; sin embargo, el porcentaje de deserción es considerablemente mayor que para el caso de los estudiantes ingresados vía propedéutico, y concentrada en establecimientos particulares pagados (categoría que no existe cuando se trata de estudiantes ingresados vía propedéutico) y de administración delegada. Nuevamente advertimos que la retención/ deserción de los estudiantes que ingresan vía propedéutico se puede asociar, y específicamente en este caso, según la dependencia administrativa de los establecimientos de los que provienen.

TABLA N° 12

Vía de Ingreso	Dependencia		Situación Académica		Total
			Deserción	Retención	
P.S.U.	Municipal	Recuento	45	137	182
		% dentro de Dependencia	24,7%	75,3%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	27,6%	29,3%	28,8%
	Particular Subvencionado	Recuento	95	283	378
		% dentro de Dependencia	25,1%	74,9%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	58,3%	60,5%	59,9%
	Particular Pagado	Recuento	20	44	64
		% dentro de Dependencia	31,3%	68,8%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	12,3%	9,4%	10,1%
	Administración Delegada	Recuento	3	4	7
		% dentro de Dependencia	42,9%	57,1%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	1,8%	,9%	1,1%
	Total	Recuento	163	468	631
		% dentro de Dependencia	25,8%	74,2%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	100,0%	100,0%	100,0%
Propedéutico	Municipal	Recuento	19	66	85
		% dentro de Dependencia	22,4%	77,6%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	86,4%	53,7%	58,6%
	Particular Subvencionado	Recuento	0	15	15
		% dentro de Dependencia	,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	,0%	12,2%	10,3%
	Administración Delegada	Recuento	3	42	45
		% dentro de Dependencia	6,7%	93,3%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	13,6%	34,1%	31,0%
	Total	Recuento	22	123	145
		% dentro de Dependencia	15,2%	84,8%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	100,0%	100,0%	100,0%

Si consideramos el otro indicador de efectividad, el lugar en el ranking de notas en la universidad (bachilleratos para la USACH y UAH; y primer año de carrera para el caso de la UCSH), la asociación estadística que arroja el Chi Cuadrado, es significativa con el tipo de dependencia de los establecimientos, pero para los estudiantes que ingresaron vía PSU y no para quienes ingresaron vía Propedéutico. En efecto, en el primer caso, se observa un Chi Cuadrado de significación asintótica (significativa) de 0,047 para 6 grados de libertad.

En el detalle (tabla N°13) es posible apreciar que los estudiantes provenientes de colegios particulares pagados corresponden al menor porcentaje que se ubica en el 90% inferior del ranking y los que se concentran mayormente en el 10% superior.

En el caso de los alumnos que ingresaron vía propedéutico, no fue posible establecer relación entre el tipo de dependencia administrativa del establecimiento y el ranking de notas. Todos los alumnos ingresados por esta vía, a excepción de uno solo, se encuentran en el 90% inferior del ranking de notas.

TABLA N° 13

Vía de Ingreso	Dependencia		Talento			Total
			Del 1% al 6%	Del 6,05% al 10%	90% inferior	
P.S.U.	Municipal	Recuento	15	5	128	148
		% dentro de Dependencia	10,1%	3,4%	86,5%	100,0%
		% dentro de Talento	36,6%	21,7%	29,4%	29,7%
	Particular Subvencionado	Recuento	22	11	263	296
		% dentro de Dependencia	7,4%	3,7%	88,9%	100,0%
		% dentro de Talento	53,7%	47,8%	60,5%	59,3%
	Particular Pagado	Recuento	4	7	39	50
		% dentro de Dependencia	8,0%	14,0%	78,0%	100,0%
		% dentro de Talento	9,8%	30,4%	9,0%	10,0%
	Administración Delegada	Recuento	0	0	5	5
		% dentro de Dependencia	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Talento	,0%	,0%	1,1%	1,0%
	Total	Recuento	41	23	435	499
		% dentro de Dependencia	8,2%	4,6%	87,2%	100,0%
		% dentro de Talento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Propedéutico	Municipal	Recuento	1	-	83	84
		% dentro de Dependencia	1,2%	-	98,8%	100,0%
		% dentro de Talento	100,0%	-	58,5%	58,7%
	Particular Subvencionado	Recuento	0	-	14	14
		% dentro de Dependencia	,0%	-	100,0%	100,0%
		% dentro de Talento	,0%	-	9,9%	9,8%
	Administración Delegada	Recuento	0	-	45	45
		% dentro de Dependencia	,0%	-	100,0%	100,0%
		% dentro de Talento	,0%	-	31,7%	31,5%
	Total	Recuento	1	-	142	143
		% dentro de Dependencia	,7%	-	99,3%	100,0%
		% dentro de Talento	100,0%	-	100,0%	100,0%

En relación con lo anterior, pero de manera más específica aún, es posible suponer que la equidad en la etapa de permanencia estaría asociada a otras variables de entrada que comprometerían el capital cultural y el hábitus, a saber, el tipo de enseñanza del establecimiento, el promedio PSU, condición prioritaria del establecimiento y el puntaje SNED obtenido por los colegios de procedencia de las y los estudiantes que ingresan a los programas inclusivos.

Respecto del tipo de enseñanza de los colegios de los cuales provienen los estudiantes, era dable pensar que los estudiantes provenientes de establecimientos científico-humanistas, a diferencia de quienes lo hacían de establecimientos técnico-profesionales, debiera estar relacionada con la efectividad en la permanencia de los estudiantes; sin embargo, sean éstos científico-humanistas o técnico-profesionales y su relación con la deserción/retención, no se advierte relación significativa, independientemente de si el ingreso es vía PSU o Propedéutico, según la significación estadística Chi Cuadrado con un 0,516 y 0,677 con 1 grado de libertad, respectivamente.

TABLA N° 14

Vía de Ingreso	Orientación Curricular		Situación Académica		Total
			Deserción	Retención	
P.S.U.	Científico-Humanista	Recuento	135	388	523
		% dentro de Según Currículum	25,8%	74,2%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	83,3%	85,5%	84,9%
	Técnico-profesional	Recuento	27	66	93
		% dentro de Según Currículum	29,0%	71,0%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	16,7%	14,5%	15,1%
	Total	Recuento	162	454	616
		% dentro de Según Currículum	26,3%	73,7%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	100,0%	100,0%	100,0%

Propedéutico	Científico-Humanista	Recuento	2	15	17
		% dentro de Según Currículum	11,8%	88,2%	100,0%
	Técnico-profesional	% dentro de Situación Académica	9,1%	12,2%	11,7%
		Recuento	20	108	128
		% dentro de Según Currículum	15,6%	84,4%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	90,9%	87,8%	88,3%
Total	Recuento	22	123	145	
	% dentro de Según Currículum	15,2%	84,8%	100,0%	
	% dentro de Situación Académica	100,0%	100,0%	100,0%	

Sin embargo, cuando se cruza el tipo de enseñanza del establecimiento con el lugar en el ranking de notas en la universidad, sí advertimos una relación significativa cuando se considera el ingreso vía PSU (Chi Cuadrado 0,021 con 2 grados de libertad), mas no con el ingreso Propedéutico.

Para el caso de los alumnos que ingresan vía PSU, la mayoría de los estudiantes que se encuentran en el 5% y 10% superior, corresponden a este tipo de ingreso. Por el contrario, los alumnos que ingresan vía propedéutico casi en su totalidad se encuentran en el 90% inferior.

TABLA N° 15

Vía de Ingreso	Orientación Curricular		Talento			Total
			Del 1% al 6%	Del 6,05% al 10%	90% Inferior	
P.S.U.	Científico Humanista	Recuento	39	22	352	413
		% dentro de Según Currículum	9,4%	5,3%	85,2%	100,0%
		% dentro de Talento	97,5%	95,7%	83,6%	85,3%
	Técnico profesional	Recuento	1	1	69	71
		% dentro de Según Currículum	1,4%	1,4%	97,2%	100,0%
		% dentro de Talento	2,5%	4,3%	16,4%	14,7%
Total	Recuento	40	23	421	484	
	% dentro de Según Currículum	8,3%	4,8%	87,0%	100,0%	
Propedéutico	Científico Humanista	Recuento	0	-	17	17
		% dentro de Según Currículum	,0%	-	100,0%	100,0%
		% dentro de Talento	,0%	-	12,0%	11,9%
	Técnico profesional	Recuento	1	-	125	126
		% dentro de Según Currículum	,8%	-	99,2%	100,0%
		% dentro de Talento	100,0%	-	88,0%	88,1%
	Total	Recuento	1	-	142	143
		% dentro de Según Currículum	,7%	-	99,3%	100,0%
		% dentro de Talento	100,0%	-	100,0%	100,0%

De la misma manera que todo lo anterior, es del todo suponer que a mayor vulnerabilidad de la población que atienden los establecimientos de origen de los estudiantes menor debería ser la efectividad de los programas inclusivos.

Es sabido que los establecimientos educacionales que acogen población mayormente vulnerable, obtiene peores puntajes PSU. Esta variable se construyó utilizando la información en la página web de la Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos (DEMRE)¹⁰.

En este caso, se obtuvo bases de datos en formato Excel de la PSU según establecimientos entre los años 2004 -2011. La construcción de la variable requirió calcular un promedio total por establecimiento para todos los años, lo que se logró muy precisamente ya que se obtuvo el puntaje total, por lengua, matemáticas y otros. Esto permitió calcular un promedio ponderado por el total de años (Lenguaje más Matemáticas) y por establecimiento, además de específicos para lenguaje y matemáticas por separado.

De ahí que al relacionar la deserción/retención y los promedios de puntaje PSU de los establecimientos de origen, controlado por sistema de ingreso, es posible apreciar que entre quienes desertan, se da la mayor diferencia entre puntajes (156,26 puntos) promedio entre 2006 y 2011, con 548,18 en los establecimientos de quienes ingresaron vía PSU, y 391,92 para los ingresados vía propedéutico. La diferencia se acorta considerablemente en los alumnos que permanecen aún en el programa, a saber: vía PSU, 541,09; y, vía propedéutico, 417,3 (123,79 puntos), siendo mayormente homogéneos en su origen PSU, estos últimos respecto de los primeros.

Adicionalmente, si consideramos los puntajes promedios de los establecimientos de origen, la diferencia entre quienes desertan y permanecen, habiendo ingresado vía PSU, es mínima, ya que es de 7,09 puntos a favor de los que desertan; por el contrario, la diferencia entre quienes desertan y quienes permanecen, habiendo ingresado vía propedéutico, es alta. En concreto, 25,38 puntos a favor de quienes permanecen.

Por lo tanto, podemos afirmar que en cuanto a la efectividad de los programas inclusivos, los puntajes promedios históricos PSU, marcan una diferencia entre quienes desertan y permanecen, cuando ingresan vía propedéutico, tal cual apreciamos en la tabla n° 16.

¹⁰ <http://www.demre.cl/estadisticas.htm>

Tabla N° 16

	Deserción				Retención			
	Promedio Total 2006-2011 (Lenguaje +Matemáticas)				Promedio Total 2006-2011 (Lenguaje +Matemáticas)			
	Media	Desviación típica	Coeficiente de variación	N válido	Media	Desviación típica	Coeficiente de variación	N válido
P.S.U.	548,18	74,20	13,5%	161	541,09	69,67	12,9%	453
Propedéutico	391,92	24,35	6,2%	22	417,30	32,08	7,7%	123
Total	529,40	86,64	16,4%	183	514,66	81,31	15,8%	576

Al analizar la situación por universidades, la situación no hace más que confirmarse, tal como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla N° 17

	Deserción				Retención				
	Promedio Total 2006-2011 (Lenguaje + Matemáticas)				Promedio Total 2006-2011 (Lenguaje + Matemáticas)				
	Media	Desviación típica	Coef. de variación	N válido	Media	Desviación típica	Coef. de variación	N válido	
UAH Vía de Ingreso	P.S.U.	-	-	-	0	493,51	52,59	10,7%	15
	Propedéutico	-	-	-	0	458,46	51,56	10,5%	1
	Total	-	-	-	0	491,32	-	-	16
UCSH Vía de Ingreso	P.S.U.	508,35	80,53	15,8%	8	525,06	63,85	12,2%	62
	Propedéutico	508,35	80,53	15,8%	8	442,65	38,08	8,6%	6
	Total	-	-	-	-	517,79	66,14	12,8%	68
USACH Vía de Ingreso	P.S.U.	550,26	73,55	13,4%	153	545,63	70,22	12,9%	376
	Propedéutico	391,92	24,35	6,2%	22	415,64	31,27	7,5%	116
	Total	530,36	87,00	16,4%	175	514,98	83,94	16,3%	492
TOTAL Vía de Ingreso	P.S.U.	548,18	74,20	13,5%	161	541,09	69,67	12,9%	453
	Propedéutico	391,92	24,35	6,2%	22	417,30	32,08	7,7%	123
	Total	529,40	86,64	16,4%	183	514,66	81,31	15,8%	576

Si consideramos la ubicación en el ranking de notas, la relación con el puntaje histórico PSU (2006-2011), es evidente. Mientras más bajo es el puntaje histórico PSU de los establecimientos de procedencia de los alumnos, la ubicación que tendrán en el ranking de notas, no los ubicará dentro de los más talentosos, lo que evidentemente se acentúa en los estudiantes ingresados vía propedéutico.

TABLA N° 18

	Del 1% al 6%				Del 6,05% al 10%				90% inferior			
	Promedio Total 2006-2011 (Lenguaje +Matemáticas)				Promedio Total 2006-2011 Lenguaje +Matemáticas)				Promedio Total 2006-2011 (Lenguaje +Matemáticas)			
	Media	Desv. típica	Coef. de variación	N válido	Media	Desv. típica	Coef. de variación	N válido	Media	Desv. típica	Coef. de variación	N válido
P.S.U.	565,12	55,89	9,9%	40	578,75	63,17	10,9%	23	538,68	70,91	13,2%	419
Prope- déutico	374,85	-	-	-	-	-	-	0	413,65	32,10	7,8%	142
Total	560,48	62,68	11,2%	41	578,75	63,17	10,9%	23	507,04	83,51	16,5%	561

Al igual que en la Tabla N° 18 la situación se confirma por universidades, como se aprecia en la tabla siguiente:

TABLA N° 19

	Talento											
	Del 1% al 6%				Del 6,05% al 10%				90% inferior			
	Promedio Total (Lenguaje +Mate- máticas)				Promedio Total (Lenguaje +Mate- máticas)				Promedio Total (Lenguaje +Matemáticas)			
	Media	Desv. típica	Coef. de variación	N válido	Media	Desv. típica	Coef. de variación	N válido	Media	Desv. típica	Coef. de variación	N válido
UAH P.S.U.	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0
Prope- déutico	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0
Total	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0
UCSH P.S.U.	512,33	-	-	1	500,68	-	-	1	523,92	67,15	12,8%	66
Prope- déutico	374,85	-	-	1	-	-	-	0	456,21	20,81	4,6%	5
Total	443,59	97,21	21,9%	2	500,68	-	-	1	519,15	67,20	12,9%	71
USACH P.S.U.	566,48	55,95	9,9%	39	582,30	62,27	10,7%	22	541,44	71,35	13,2%	353
Prope- déutico	-	-	-	0	-	-	-	0	412,10	31,41	7,6%	137
Total	566,48	55,95	9,9%	39	582,30	62,27	10,7%	22	505,28	85,53	16,9%	490
P.S.U.	565,12	55,89	9,9%	40	578,75	63,17	10,9%	23	538,68	70,91	13,2%	419
Prope- déutico	374,85	-	-	1	-	-	-	0	413,65	32,10	7,8%	142
Total	560,48	62,68	11,2%	41	578,75	63,17	10,9%	23	507,04	83,51	16,5%	561

En consecuencia, los puntajes históricos de la PSU están directamente relacionados con la efectividad que alcancen los programas, sin embargo consideramos importante agregarle consistencia a esta apreciación, de ahí que para mayor abundamiento, decidimos destacar el análisis de la vulnerabilidad a través de la consideración del Índice de Vulnerabilidad Escolar del Sistema nacional de Asignación con Equidad (IVE-SINAE) de la JUNAEB.

Esta variable se construyó utilizando la información en la página web de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB)¹¹. La base de

¹¹ http://www.junaeb.cl/prontus_junaeb/site/artic/20100118/pags/20100118133326.html

datos se obtuvo en formato Excel entre los años 2007 -2011. La variable se encuentra construida en porcentaje y por lo tanto no se puede calcular directamente un promedio para todo estos años por cada establecimiento, por lo tanto se transformaron los porcentajes a puntaje Z y luego se volvió a transformar los puntajes Z a puntaje Delta ($Z*4+13$) para todos los años, para luego sumar y calcular promedios Delta para todos los años. Posteriormente, se debió invertir el procedimiento de los promedios Delta a puntaje Z, y luego, se utilizó la función inversa de la curva normal y se transformaron nuevamente en porcentajes y finalmente el promedio de porcentajes se categorizó de forma siguiente:

- a) Bajo. Más de 70%
- b) Medio. Entre 5,01% y 69,09 %
- c) Alto. Entre 0,0% y 5%

Aunque luego optamos por no trabajar con la categoría bajo por la escasa cantidad de casos. A continuación, la tabla N° 20 muestra la distribución de estudiantes según vulnerabilidad social que atienden sus establecimientos de procedencia, distribuidos por programa inclusivo de las 3 universidades consideradas.

TABLA N° 20

Universidad	Vulnerabilidad	Vulnerabilidad IVE-SINAE		Total
		Media-Alta	Alta	
UAH	Recuento	10	3	13
	% dentro de Universidad	76,9%	23,1%	100,0%
	% dentro de Vulnerabilidad IVE-SINAE	3,3%	1,7%	2,7%
UCSH	Recuento	37	17	54
	% dentro de Universidad	68,5%	31,5%	100,0%
	% dentro de Vulnerabilidad IVE-SINAE	12,1%	9,8%	11,3%
USACH	Recuento	258	153	411
	% dentro de Universidad	62,8%	37,2%	100,0%
	% dentro de Vulnerabilidad IVE-SINAE	84,6%	88,4%	86,0%
Total	Recuento	305	173	478
	% dentro de Universidad	63,8%	36,2%	100,0%
	% dentro de Vulnerabilidad IVE-SINAE	100,0%	100,0%	100,0%

Según esta tabla, la universidad que concentra estudiantes provenientes de colegios con mayor vulnerabilidad, es la USACH, mientras que la universidad con menor número de estudiantes de origen vulnerable es la UAH.

Aclarado lo anterior, es posible constatar que sólo para los estudiantes que ingresan vía propedéutico, se aprecia una mayor inequidad en la permanencia en los programas inclusivos, si se considera la variable deserción/retención, toda vez que arroja un Chi Cuadrado de 0,007 para 1 grado de libertad, tal como se aprecia en la tabla 17.

Los datos se distribuyen de manera similar a cómo lo han venido haciendo en los cuadros anteriores.

TABLA N° 21

Vía de Ingreso	Vulnerabilidad		Situación Académica		Total
			Deserción	Retención	
P.S.U.	Media-Alta	Recuento	60	188	248
		% dentro de Vulnerabilidad IVE-SINAE	24,2%	75,8%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	73,2%	74,9%	74,5%
	Alta	Recuento	22	63	85
		% dentro de Vulnerabilidad IVE-SINAE	25,9%	74,1%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	26,8%	25,1%	25,5%
	Total	Recuento	82	251	333
		% dentro de Vulnerabilidad IVE-SINAE	24,6%	75,4%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	100,0%	100,0%	100,0%
Propedéutico	Media-Alta	Recuento	3	54	57
		% dentro de Vulnerabilidad IVE-SINAE	5,3%	94,7%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	13,6%	43,9%	39,3%
	Alta	Recuento	19	69	88
		% dentro de Vulnerabilidad IVE-SINAE	21,6%	78,4%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	86,4%	56,1%	60,7%
	Total	Recuento	22	123	145
		% dentro de Vulnerabilidad IVE-SINAE	15,2%	84,8%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	100,0%	100,0%	100,0%

En concreto, se aprecia que la deserción es menor entre los estudiantes que ingresaron vía propedéutico que por sí traen una vulnerabilidad media-alta, mientras que en el caso de los alumnos que ingresaron vía PSU, la deserción se mantiene casi constante en cuanto al nivel de vulnerabilidad, no mostrando una relación significativa entre la vulnerabilidad y la equidad en la permanencia.

Vale agregar que no se apreció asociación significativa entre las variable de inequidad "ubicación en el ranking de notas en el programa inclusivo" y el nivel de vulnerabilidad de los establecimientos de origen de los estudiantes, hayan ingresado vía PSU o vía propedéutico.

Por otra parte, al considerar la condición de prioridad de los establecimientos de origen de los alumnos, entendiéndose por tal la calificación que

se les asignó a ciertos establecimientos educacionales durante el gobierno de Michelle Bachelet, con el objeto de crear una estrategia especial que elevara sus resultados de aprendizaje.

Estos liceos atienden a alumnos(as) de familias con bajos ingresos y cuyos padres tienen por lo general baja escolaridad; y que al mismo tiempo, han registrado muy bajo puntaje en el SIMCE y altas tasas de retiro y repitencia.

La tabla N° 22 muestra los niveles de deserción/retención de los estudiantes provenientes de establecimientos prioritarios y no prioritarios según modalidad de ingreso.

En los datos que se muestran, es posible apreciar que entre los alumnos que ingresaron vía PSU la deserción y retención tiene un comportamiento similar entre estudiantes provenientes de establecimientos prioritarios y no prioritarios, esto es, alrededor de un 98% de los estudiantes PSU que desertan o son retenidos, provienen de liceos no prioritarios; por el contrario, cuando nos concentramos en la lectura de los datos para los alumnos que ingresan vía propedéutico, la mayoría de los desertores provienen de liceos prioritarios (86%); mientras que entre los retenidos, la distribución es levemente mayor entre los provenientes de liceos no prioritarios por sobre los provenientes de liceos prioritarios, con 54% y 46%, respectivamente.

Tabla N° 22

Via de Ingreso	Desertores No Prioritarios			Desertores Prioritarios			Retenidos No Prioritarios			Retenidos Prioritarios		
	Frec.	% de la fila	% de la columna	Frec.	% de la fila	% de la columna	Frec.	% de la fila	% de la columna	Frec.	% de la fila	% de la columna
PS.U.	181	98,4%	98,4%	3	1,6%	13,6%	494	98,8%	87,4%	6	1,2%	9,0%
Prop.	3	13,6%	1,6%	19	86,4%	86,4%	71	53,8%	12,6%	61	46,2%	91,0%
Total	184	89,3%	100,0%	22	10,7%	100,0%	565	89,4%	100,0%	67	10,6%	100,0%

En otras palabras, la condición de prioridad del establecimiento, considerada como tal por la combinatoria de bajos ingresos, padres con baja escolaridad, muy bajo puntaje en el SIMCE y altas tasas de retiro y repitencia, es una condicionante relevante a la hora de establecer el estado de la equidad en la permanencia de los jóvenes.

Cabe consignar que un establecimiento puede atender población vulnerable, pero no necesariamente es prioritario. De hecho el programa inclusivo de USACH trabaja con el Centro Educacional Pudahuel (CEP) que es establecimiento prioritario, sin embargo otro establecimiento de dicha comuna, el Monseñor Enrique Alvear, que atiende a una población más vulnerable que el CEP, no es considerado prioritario por no contar con malos indicadores de logros educativos.

Para mayor abundamiento, el Chi cuadrado es significativo en la asociación entre las variables deserción/retención y prioridad del establecimiento, para estudiantes ingresados vía propedéutico, con un 0,000 y 1 grado de libertad.

Respecto de la relación entre la variable “ubicación en el ranking de notas” (Tabla N° 23) y prioridad del establecimiento, no es significativa para ninguno de los sistemas de selección, ya que la distribución de los datos se deben al azar, concentrándose casi la totalidad de los alumnos propedéuticos en el 90% inferior del ranking de notas, y consignándose que casi la totalidad de los alumnos que se encuentran en el 6% superior del ranking, ingresaron vía PSU y provienen de establecimientos no prioritarios.

TABLA N° 23

			Talento			Total
			Del 1% al 6%	Del 6,05% al 10%	90% Inferior	
P.S.U.	No Prioritarios	Recuento	41	22	465	528
		% dentro de Según Urgencia	7,8%	4,2%	88,1%	100,0%
		% dentro de Talento	100,0%	95,7%	98,7%	98,7%
	Prioritarios	Recuento	0	1	6	7
		% dentro de Según Urgencia	,0%	14,3%	85,7%	100,0%
		% dentro de Talento	,0%	4,3%	1,3%	1,3%
	Total	Recuento	41	23	471	535
		% dentro de Según Urgencia	7,7%	4,3%	88,0%	100,0%
		% dentro de Talento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Propedéutico	No Prioritarios	Recuento	0	-	73	73
		% dentro de Según Urgencia	,0%	-	100,0%	100,0%
		% dentro de Talento	,0%	-	48,3%	48,0%
	Prioritarios	Recuento	1	-	78	79
		% dentro de Según Urgencia	1,3%	-	98,7%	100,0%
		% dentro de Talento	100,0%	-	51,7%	52,0%
	Total	Recuento	1	-	151	152
		% dentro de Según Urgencia	,7%	-	99,3%	100,0%
		% dentro de Talento	100,0%	-	100,0%	100,0%

En consecuencia, el capital cultural permite conocer la historia social de los individuos y recuperar la influencia de su experiencia escolar y la propia trayectoria del sujeto, observando las acciones sociales que se formulan y ejercen (Casillas et al., 2007).

Para Bourdieu el capital cultural en su estado incorporado, se vincula a los diversos dispositivos que adquieren los sujetos en el transcurso de su socialización, esto es: ideas, conocimientos, valores y habilidades. El estado objetivado constituye, por su parte, los bienes culturales materiales como libros, revistas, pinturas, etc. Finalmente, el estado institucionalizado del capital cultural se cristaliza bajo la forma de títulos escolares donde los estudiantes acreditan conocimientos previos que los habilitan para su incorporación a programas académicos.

Cualquiera sea el caso, lo esencial del capital es que éste se diferenciará de acuerdo a la posición que el sujeto tenga en el medio social, expresando los hábitos de vida y de trabajos interiorizados, de conocimientos expertos o de habilidades específicas adquiridas por el individuo en su proceso de socialización (Casillas et al., 2007). De este modo, las trayectorias (re) producirán un determinado tipo de capital cultural, pero además, un determinado tipo de concordancia entre lo subjetivo y las estructuras objetivas, haciendo que la visión que cada persona tenga de la realidad social se derive de su posición en este espacio (Safa, 2002).

Este conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él, es el *habitus*, el que de acuerdo a Louis Pinto, comprendería cuatro dimensiones: disposicional, distributiva, económica y categorial.

La dimensión disposicional implica habilidades prácticas adquiridas dentro de una trayectoria que provee de un sentido para saber cómo realizar ciertas actividades. En segundo lugar, en la medida que el *habitus* varíe según la posición en el campo, esto proporciona una percepción del lugar que se ocupa, las cosas que le son deseables y las características de este espacio. La dimensión distributiva proporciona, entonces, una perspectiva del mundo acorde con una posición determinada, una percepción del mundo que se ve afirmada por las condiciones materiales en que se desarrollan los individuos.

En tercer lugar, la dimensión económica se caracteriza por el manejo de los bienes simbólicos del capital a través del interés y el sentido del juego dentro del campo. El interés se define como la propensión o creencia de que vale la pena lo que se juega en el campo, dándole valor a las prácticas y los lenguajes (Bourdieu, 2003). De esta forma, la dimensión económica del *habitus* proporciona el interés para invertir en la formación, otorgándole sentido al juego dentro del campo.

Finalmente, la dimensión categorial se refiere al ordenamiento del mundo. Establece los esquemas de percepción y de sentido común que permiten resolver problemas de forma cotidiana (Sánchez, 2007). Esta dimensión define los valores conforme al grupo social de pertenencia y sus condiciones, marcando las cosas importantes que definen un *deber ser* y las cosas por las que vale la pena luchar.

De acuerdo a las características de entrada de quienes acceden a programas inclusivos, es posible advertir algunas tensiones entre las distintas categorías del *habitus* y su proceso de ingreso a la universidad. Primero,

ingresar a la educación superior para estos jóvenes, aun siendo talentosos, no constituye para ellos y sus familias, parte del horizonte inmediato producto de sus contextos y trayectorias. Consecuentemente, creer que vale la pena lo que se juega en la formación, es decir el factor costo-oportunidad, puede configurarse en una primera tensión dentro del modelo de inclusión.

La familia juega un papel importante en cuanto al capital cultural que el estudiante pueda tener. El nivel educacional de los padres es un factor clave que influye, por ejemplo, en la valoración del estudio, en el tipo de conversaciones familiares y la importancia asignada a la lectura. A nivel disposicional y categorial del *habitus*, es posible observar un doble proceso de tensión y ajuste. En el primer caso, el proceso de integración de estos alumnos resulta complejo, pues “desconocen la vida universitaria y sus requerimientos. La universidad supone un proceso de adquisición y adaptación a nuevos códigos simbólicos, [...] por tanto se produce un desajuste de expectativas derivado del desconocimiento de la vida universitaria y sus implicancias” (Canales y De los Ríos, 2009: 63).

No obstante, estos alumnos en su mayoría presentan catalizadores de esfuerzo, perseverancia, interés y resiliencia, lo que les permite que frente a los obstáculos que se van experimentando, especialmente durante los primeros años de estudios universitarios, empleen estrategias de resolución de conflictos, adopten decisiones y solucionen sus problemas (Liesa, Allueva, y Puyuelo, 2007). De esta forma, su proceso de adaptación, aun siendo complejo, lo enfrentan con un gran sentido de orientación al logro (Canales y De los Ríos, 2009).

Con todo, el curso de las trayectorias de quienes ingresan a la universidad por una vía alternativa a la PSU, es posible de ser reinterpretada según las acciones y prácticas que cada alumno desarrolla dentro de los principios de equidad que las instituciones generan a favor de la permanencia. Esto toma relevancia en la medida que “los *habitus* con los que los estudiantes del grupo [...] podrían llegar a la universidad no son los que la universidad requiere en general” (Fernández, 2009:26), lo que tendría un impacto relevante en el proceso de inclusión, especialmente cuando existe una tendencia a ignorar cómo participan dentro de este conjunto de relaciones de fuerza los diferentes estratos sociales, desconsiderando, en consecuencia, procesos de planeación e innovación educativa.

2. Gestión, Cultura Organizacional y Prácticas Pedagógicas en Programas Universitarios Inclusivos

La efectividad educativa consiste en alcanzar las metas de aprendizaje, a pesar de los elementos adversos de capital cultural y *habitus*, lo que se traduce en permanencia y rendimientos académicos superiores. En el caso de los estudiantes ingresados vía propedéutico, un programa regular

universitario (bachillerato y licenciatura) será efectivo si éstos se hacen indistinguibles de los estudiantes que ingresaron vía PSU, tanto en retención/deserción y ubicación en el ranking de notas.

Respecto de los programas de inclusión, el objetivo fundamental es identificar y elevar lo que se denomina efecto programa sobre los déficits de entrada mencionados anteriormente, mediante la articulación de la gestión, prácticas de enseñanza y cultura organizacional, pues los estudiantes que logran acceder a la universidad se enfrentan, como se ha mencionado, a una serie de dificultades que no siempre logran superar satisfactoriamente por sí solos.

A partir de la década de los 70, se desarrolla una línea de investigación en reacción a quienes sostenían que el factor determinante en el aprendizaje de los estudiantes eran las condiciones de origen, fundamentalmente el ambiente familiar y las condiciones socioeconómicas¹². Desde ese entonces, los nuevos estudios comenzaron a asignarle un papel central a las instituciones educativas y a la pedagogía en los resultados educativos, pues una parte de ellos depende del control ejercido por el establecimiento, el cual neutralizaría e incluso borraría las desventajas de origen que los educandos traen.

De esta manera, la línea de investigación conocida como escuelas efectivas o eficacia escolar, trata de determinar las claves que permiten la efectividad en contextos desventajados. "Los objetivos de los que investigaban la eficacia en las escuelas, eran determinar en qué medida las diferencias de recursos, procesos y medidas organizativas afectan a los resultados obtenidos por los alumnos, y, de ser así, en qué forma. En último término, la eficacia en las escuelas busca describir cómo es una escuela eficaz" (Stoll, 1999:64).

Si bien el desarrollo del concepto de efectividad en esta línea investigativa gira en torno a las escuelas, no existe literatura que lo aborde para la Educación Superior, sin embargo sostenemos que es posible extrapolarlo a otros niveles del sistema educacional como las universidades, y concretamente, a los programas inclusivos. Como punto inicial tomaremos la idea de que una organización educativa eficaz es aquella "que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica" (Murillo, 2003: 54).

Arancibia (1992) señala que para definir efectividad debemos considerar dos dimensiones: la calidad (promedios de los puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas o los resultados académicos propiamente tales) y la equidad, siendo esta última la que incluye la capacidad de compensar los déficits de entrada de los estudiantes.

¹² Principalmente este movimiento surge en reacción al informe Coleman en EEUU (1966), el cual establece el fuerte peso de los factores de origen en los resultados educativos de los niños y jóvenes.

Se han identificado cinco dimensiones que, operando sistémicamente, permiten lograr la efectividad: organización y gestión institucional; interacción organización-padres; inserción de la organización en el entorno y manejo que hace de las oportunidades y restricciones que existen en ese entorno; gestión pedagógica y prácticas en aula (Bellei, 2004). Se reconocen en la gestión institucional y en la gestión pedagógica factores clave para los procesos de mejora y cambio. Elementos tales como altas expectativas docentes, atención a la diversidad de los estudiantes, liderazgo institucional, seguimiento constante del logro de los aprendizajes, optimización del tiempo, gestión centrada en lo pedagógico y vinculación estratégica con el entorno; son sólo algunos de los factores presentes en las organizaciones educativas efectivas.

Estas organizaciones se basan, según Murillo (2003), en tres principios: equidad (desarrollo de todos y cada uno de sus estudiantes), valor agregado (si los resultados de sus estudiantes son mayores que los de las escuelas con características similares o si progresan más que lo esperable dadas las características socioeconómicas, culturales y familiares) y desarrollo integral (resultados académicos, desarrollo de habilidades sociales y formación valórica de los estudiantes, con altos grados de bienestar y satisfacción), principios que se encuadran dentro de las pretensiones de los programas de inclusión con acceso propedéutico.

En la medida que las potencialidades en el aprendizaje no sean homogéneas (Hopenhayn y Ottone, 1999), la apuesta de las instituciones por incluir a jóvenes talentosos provenientes de sectores vulnerables debería, además de su acceso, conformar espacios capaces de generar expectativas acerca de las transformaciones a favor de la equidad (Neirotti, 2008), dando las oportunidades para que todos los estudiantes puedan desarrollar sus potencialidades, haciendo un uso productivo de las mismas y permitiendo, en consecuencia, que "una mejor distribución de activos simbólicos (conocimientos y destrezas) implique un futuro de mejor distribución de activos materiales" (Op. cit.:83).

Si la equidad es "la búsqueda de la justicia para que exista igualdad, dando un trato especial a quienes están en desventaja o son discriminados" (Latorre, González y Espinoza, 2009:19), el logro académico de estos estudiantes dependerá de los mecanismos o acciones institucionales desplegados para alcanzar la efectividad en la permanencia, esto es la supervivencia y progreso al interior del sistema educativo. Por lo tanto, la equidad para igual logro –entendido como la percepción de las personas acerca del cumplimiento de sus aspiraciones– (Latorre et al., 2009), demandará fortalecer la integración y desarrollo de estos alumnos, transformando esta experiencia en un proceso de crecimiento y evolución que marque positivamente sus vidas (Gómez, Osorio, Domínguez, et al.: 253).

En suma, es posible sostener a modo de hipótesis general de trabajo que la efectividad de los programas inclusivos está asociada de manera directa a su gestión institucional y a los tipos de prácticas pedagógicas que en ella se despliegan.

Según este conocimiento acumulado en el ámbito escolar, es preciso poner énfasis en la gestión y prácticas pedagógicas que las universidades despliegan, para calibrar la efectividad en la permanencia de estudiantes que ingresan a la universidad por vías alternativas a las tradicionales y que provienen de sectores socioeconómicos de alta vulnerabilidad.

2.1 Gestión Institucional

El concepto de efectividad pone en relieve la gestión institucional de las universidades que ejecutan los programas inclusivos, debido a que de ella depende la creación de un espacio que permita el desarrollo de los talentos de todos los estudiantes. De ahí que no sea extraño que los estudios sobre escuelas efectivas destaquen permanentemente que éstas se caracterizan, entre muchos aspectos, por el hecho que los docentes y directivos valoran de igual manera a todos los estudiantes independientemente de aquellos déficits de entrada relacionados con sus habilidades y conocimientos, e incluso respecto de sus condiciones familiares y sociales desfavorables.

Las instituciones educacionales son organizaciones complejas cuyos resultados dependen tanto de factores externos como internos, siendo estos últimos de responsabilidad exclusiva de las organizaciones educativas y de quienes asumen su conducción. “Una buena gestión –entendida ésta como un conjunto de procesos, de planes y de acciones de más alto nivel, desde un punto de vista organizativo, que controlan o afectan a la eficacia de los procesos de menor nivel de generalidad– se convierte en condición necesaria de la calidad. Dicho en otros términos, la mejora de la gestión resulta obligada si se desea conseguir la mejora de la calidad” (López, 1997: 37).

Como punto de partida, debemos tener presente que la gestión no se restringe a lo administrativo propiamente tal sino que abarca múltiples dimensiones. Es necesario contemplar las dinámicas e interrelaciones de todas ellas, acercándonos a la concepción de la Gestión Educativa Integral, la cual, como identifica Larraín (2002), contempla cuatro dimensiones:

1. Dimensión Pedagógico-curricular: Incluye las funciones más básicas de toda institución educacional (la organización del currículum, opciones educativo-metodológicas, sistemas de planificación, criterios y formas de evaluación, proceso de aprendizaje, prácticas pedagógicas, definición de contenidos, entre otras). Se relaciona directamente con el aprendizaje de todos los alumnos, por lo que debe atender a las necesidades y puntos de partida de cada uno.

2. Dimensión Organizativo-operacional: Base organizacional que establece estructuras estudiantiles, funcionamiento de los equipos de trabajo, organización de las relaciones de los distintos miembros de la comunidad educativa, incluyendo las normas explícitas e implícitas de convivencia.

A través de esta dimensión gestionamos el cultivo de valores, comportamientos y actitudes para una convivencia democrática, participativa e inclusiva.

3. Dimensión Administrativo-financiera: Involucra la previsión, la distribución y articulación de los recursos. Gestionar esta dimensión implica manejar y coordinar los distintos recursos que conforman toda organización, es decir, financieros, humanos y temporales. Esta dimensión debe estar integrada al resto de las dimensiones para que adquiera el sentido y el dinamismo necesario en Educación.

4. Dimensión Comunitaria: Traspasamos los límites institucionales para vincularnos estratégicamente con el entorno (comunidad, familias, liceos de origen, municipalidades, otras instituciones, etc.). Es importante la generación de redes de apoyo.

El MINEDUC diseñó un modelo de la calidad de la Gestión Escolar (SAGE), que coincide en la multidimensionalidad señalada por la Gestión Integrada, operacionalizada en dos ámbitos que consideramos necesarios de rescatar: liderazgo y resultados.

En primer lugar el elemento clave del liderazgo se asocia a las prácticas desarrolladas tanto por los directivos como por los equipos de gestión para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa hacia una visión y misión compartida para el logro de las metas institucionales.

Para lograr una gestión efectiva es fundamental considerar el comportamiento y la actitud de quienes asumen las funciones directivas. El éxito y la calidad de todo proceso de cambio requieren de gestores que reúnan tanto el conocimiento técnico necesario como las cualidades personales que lo conviertan en un buen líder, pues debe ser capaz de generar confianza y compromiso. "Si queremos (...) mejorar la educación, necesitamos contar con personas que ejerzan un liderazgo desde el interior (...) que inicie, impulse, facilite, gestione y coordine el proceso de transformación. Personas con una preparación técnica adecuada pero, sobre todo, con una actitud y un compromiso con (...) la educación y la sociedad; capaces de ponerse al frente del proceso de cambio" (Murillo, 2006: 11).

Por eso no sería extraño encontrar en el ámbito universitario, al igual como ha sido destacado en el ámbito escolar, que los resultados son mejores en la medida que cuenten con gestores que tengan un liderazgo legitimado en el cuerpo docente.

En segundo lugar, en cuanto a la dimensión de los resultados, el modelo del MINEDUC refiere a la información que se recoge como producto de las mediciones que se registran, sistematizan y analizan para evaluar la calidad de los logros. Esta dimensión se asocia a indicadores a través de los cuales se pretende medir la efectividad de los programas inclusivos, en nuestro caso los bachilleratos (USACH y UAH) y carreras profesionales (UCSH). De ahí la necesidad de que este tipo de programas cuenten con

unidades o funciones de investigación y desarrollo que realice un seguimiento y un monitoreo constante de la marcha del programa. Sin embargo, ello no ocurre en ninguno de los programas tratados en este estudio.

Para el logro de la efectividad en la permanencia de los programas inclusivos, es especialmente relevante considerar estas dimensiones debido a que la multiplicidad de dificultades que se presentan a los estudiantes que son objeto del programa, determinan que la solución no se encuentra solamente en apoyos financieros como becas, sino que se requieren elaborar estrategias y prácticas complementarias que permitan mejorar la permanencia de dichos estudiantes a partir de la atención de sus múltiples necesidades (académicas, culturales y sociales). En este sentido, Canales y De los Ríos (2009) reconocen que la persistencia de los estudiantes está fuertemente determinada por las redes y relaciones sociales de los alumnos y su entorno, jugando un rol fundamental las propias instituciones de Educación Superior y los sistemas de gestión desarrollados. De esta manera, decidimos sostener la hipótesis de que la efectividad de los programas inclusivos será mayor en aquellos que cuenten con sistemas de protección y ayuda tanto internos como externos a las universidades.

Sin embargo, los datos obtenidos al respecto indican que para los alumnos ingresados vía PSU, es posible afirmar la relación entre deserción/retención y existencia o ausencia de sistema de protección social, es significativa con un Chi Cuadrado de 0,000 y 1 grado de libertad; mientras que para los alumnos ingresados vía propedéutico, no es posible afirmar relación significativa alguna.

En otras palabras la deserción o retención de los estudiantes ingresados por ambas vías, no se debe a que exista o no sistema de protección social. Ello no les afecta a la hora de irse o permanecer en la universidad; en cambio no es posible saber si afecta o no afecta a quienes ingresan vía propedéutico. En otras palabras, que para estos últimos son otras las variables relevantes a la hora de explicar qué tan efectivos sean los programas inclusivos. Al respecto ver la siguiente tabla N° 23:

TABLA N° 23

			Situación Académica		Total
			Deserción	Retención	
PSU	Sin Sistema de Protección	Recuento	12	98	110
		% dentro de Sistema de Protección	10,9%	89,1%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	6,5%	19,6%	16,1%
	Con Sistema de Protección	Recuento	172	402	574
		% dentro de Sistema de Protección	30,0%	70,0%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	93,5%	80,4%	83,9%
	Total	Recuento	184	500	684
		% dentro de Sistema de Protección	26,9%	73,1%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	100,0%	100,0%	100,0%
Propedéutico	Sin Sistema de Protección	Recuento	0	14	14
		% dentro de Sistema de Protección	,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	,0%	10,6%	9,1%
	Con Sistema de Protección	Recuento	22	118	140
		% dentro de Sistema de Protección	15,7%	84,3%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	100,0%	89,4%	90,9%
	Total	Recuento	22	132	154
		% dentro de Sistema de Protección	14,3%	85,7%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	100,0%	100,0%	100,0%

Sin embargo, sí están relacionadas la variable de efectividad “ranking de notas” con la existencia o inexistencia de sistema de protección social, independientemente del sistema de ingreso; ya que para ambos la relación es estadísticamente significativa con un Chi Cuadrado de 0,004 y 0,001, con 2 y 1 grado de libertad, respectivamente.

En este caso, es interesante destacar que en los programas que sí tienen sistema de protección social, hay mayor porcentaje de estudiantes que ingresaron vía propedéutico dentro del 6% superior del ranking, como podemos apreciar en el siguiente cuadro:

TABLA N° 24

			Talento			Total
			Del 1% al 6%	Del 6,05% al 10%	90% Inferior	
P.S.U.	Con Sistema de Protección	Recuento	1	1	95	97
		% dentro de Sistema de Protección	1,0%	1,0%	97,9%	100,0%
		% dentro de Talento	2,4%	4,3%	20,2%	18,1%
	Sin Sistema de Protección	Recuento	40	22	376	438
		% dentro de Sistema de Protección	9,1%	5,0%	85,8%	100,0%
		% dentro de Talento	97,6%	95,7%	79,8%	81,9%
	Total	Recuento	41	23	471	535
		% dentro de Sistema de Protección	7,7%	4,3%	88,0%	100,0%
		% dentro de Talento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Propedéu- tico	Con Sistema de Protección	Recuento	1	-	12	13
		% dentro de Sistema de Protección	7,7%	-	92,3%	100,0%
		% dentro de Talento	100,0%	-	7,9%	8,6%
	Sin Sistema de Protección	Recuento	0	-	139	139
		% dentro de Sistema de Protección	,0%	-	100,0%	100,0%
		% dentro de Talento	,0%	-	92,1%	91,4%
	Total	Recuento	1	-	151	152
		% dentro de Sistema de Protección	,7%	-	99,3%	100,0%
		% dentro de Talento	100,0%	-	100,0%	100,0%

Un campo de acción concreto de las instituciones universitarias debiese ser el acompañamiento de estos estudiantes, tanto en el ámbito académico como personal, a través de tutorías personalizadas. Podríamos pensar al respecto, que la efectividad de los programas inclusivos se asocia a la existencia de sistemas de apoyo académico que permitan a sus alumnos conocer y adaptarse al conjunto de la oferta institucional.

Al respecto, la tabla N° 25 da cuenta de la relación entre la modalidad de ingreso y la efectividad de los programas medida como deserción/retención, controlada por los 3 sistemas de apoyo académico registrados por esta investigación.

TABLA N° 25

Sistemas de Apoyo académico	Sistema de Ingreso	Situación Académica		Total	
		Deserción	Retención		
Clases adicionales y Monitoreo del Rendimiento académico	P.S.U.	Recuento	172	402	574
		% dentro de Vía de Ingreso	30,0%	70,0%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	88,7%	77,3%	80,4%
	Propedéutico	Recuento	22	118	140
		% dentro de Vía de Ingreso	15,7%	84,3%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	11,3%	22,7%	19,6%
	Total	Recuento	194	520	714
		% dentro de Vía de Ingreso	27,2%	72,8%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	100,0%	100,0%	100,0%
Tutorías Académicas	P.S.U.	Recuento	12	83	95
		% dentro de Vía de Ingreso	12,6%	87,4%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	100,0%	93,3%	94,1%
	Propedéutico	Recuento	0	6	6
		% dentro de Vía de Ingreso	,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	,0%	6,7%	5,9%
	Total	Recuento	12	89	101
		% dentro de Vía de Ingreso	11,9%	88,1%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	100,0%	100,0%	100,0%
Redes de apoyo: ayudantes y colaboradores	P.S.U.	Recuento	-	15	15
		% dentro de Vía de Ingreso	-	100,0%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	-	65,2%	65,2%
	Propedéutico	Recuento	-	8	8
		% dentro de Vía de Ingreso	-	100,0%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	-	34,8%	34,8%
	Total	Recuento	-	23	23
		% dentro de Vía de Ingreso	-	100,0%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	-	100,0%	100,0%

La relación es significativa asintótica con un Chi Cuadrado de 0,001 y 1 grado de libertad, sólo cuando se controla por "Clases adicionales y Monitoreo del Rendimiento académico". La relación no es significativa cuando se controla según Tutorías y Redes de Apoyo de Ayudantes y Colaboradores. De igual manera, se aprecia una relación significativa con el ranking de notas cuando se controla por la misma variable que el caso anterior.

Por otro lado, la gestión de dichos programas debería preocuparse de formar equipos docentes que compartan el espíritu del proyecto y que se sientan comprometidos con él. Las prácticas pedagógicas, las expectativas docentes y el tipo de relación que establecen con sus estudiantes, son aspectos centrales para lograr una mejor integración; sin embargo ninguno de los programas considerados en esta investigación cuentan con procesos de selección e inducción del cuerpo docente que integra dicho proyecto.

El control institucional debe orientarse hacia "nuevos modos de convivencia que muevan a las personas marginadas, excluidas, de esa posición subordinada a una de más poder y fortaleza, que las induzca a una mayor confianza en sí mismas. Desde las estructuras formales de la educación y fuera de ellas, [...] hay que crear brechas, caminos desde donde se acepte la legitimidad de estos potenciales estudiantes como seres válidos en el presente, sea cual sea su situación" (Porter y Tedesco, 2006:14).

Es necesario potenciar la experiencia y riqueza cultural heredada del estudiante como una oportunidad de enriquecimiento y nuevos aprendizajes institucionales, desarrollando prácticas de convivencia que rechacen el fatalismo social implícito en la idea de que la naturaleza humana es inmodificable, fragmentando, de esta forma, el círculo del miedo reforzado y el desastre social (Merton, 1964). Compartir una identidad basada en la confianza, en un proyecto que motive y visualice un futuro y en altas expectativas académicas de sus alumnas y alumnos, es posible que se modifiquen las representaciones sustentadas en estereotipos y prejuicios. "Un solo éxito demuestra que puede hacerse" (Merton, 1964:434). De ahí que en términos generales se ha detectado, al menos en el ámbito escolar, que la cultura organizacional se asocia a una mayor efectividad cuando existen altas expectativas hacia los estudiantes por parte de todos aquellos que participan, directa o indirectamente, en el proceso pedagógico. De ahí que cuando existe una comunidad inclusiva los alumnos obtengan los mayores niveles de logro.

No obstante todo el contenido anterior, generalmente, en el ámbito educativo, se separan estas dimensiones disociando lo pedagógico de lo netamente organizacional, lo que se traduce en la conformación de realidades educativas ineficaces en cuanto al logro de sus objetivos. En Educación Superior, según Atria (2006), se observan prácticas aisladas asociadas a determinados ámbitos como la gestión de recursos humanos, de recursos financieros, de la docencia, de la investigación, la gestión administrativa, entre otros. Por lo tanto, "la palanca de las transformaciones educativas radica en una gestión integrada de la institución educativa estratégica" (UNESCO, 200: 15).

Una de las dimensiones que debe ser trabajada por los equipos de gestión de los programas inclusivos es la pedagógico-curricular. La nueva diversidad del estudiantado, la disparidad de los puntos de partida y los posibles déficits que se arraigan desde el sistema escolar, son desafíos de los cuales la universidad debe hacerse cargo a partir de la revisión de las mallas curriculares de las asignaturas clave, la realización de ajustes necesarios y el abordaje de competencias y habilidades básicas. De ahí que algunos de los programas inclusivos han implementado acciones remediales intensivas luego de realizada la selección, e inmediatamente antes de iniciar la experiencia estudiantil universitaria, tales como los denominados “internados de matemática” de la USACH, tendientes a desarrollar habilidades asociadas al pensamiento lógico matemático, para la integración de sus alumnos.

2.2 Prácticas Pedagógicas

Por lo mismo es importante considerar de manera específica el rol de los docentes en el proceso de inclusión, siendo clave al momento de contribuir al desarrollo de los talentos y al fortalecimiento de los factores de servicios que logran la efectividad en la permanencia de los estudiantes.

Esto es especialmente importante a nivel de los programas inclusivos en donde las prácticas pedagógicas deberían ser claves para la retención o deserción de los estudiantes, principalmente de aquellos que cuentan con un déficit inicial, ya sea por factores de contexto y/o intrapersonales.

El primer paso para cambiar el modo de apreciar la realidad de los docentes, es lograr que éstos presten atención a la adversidad de cada situación o a la diferencia. Así, resulta importante “avanzar desde esta conexión [...] para generar la deconstrucción de sus esquemas mentales, la elaboración de nuevas categorías de representación, el cambio de actitudes y la transformación de las relaciones” (Neirrotti, 2008:77).

Los modelos efectivos en educación, incorporan ciertos componentes clave en la enseñanza, tales como: calidad, adecuación, incentivo y tiempo. La calidad de la instrucción se refiere al modo en que la información o destrezas son presentadas a los estudiantes. Los niveles apropiados de instrucción dicen relación con el grado de habilidades del profesor para asegurarse de que todos los estudiantes estén preparados para aprender una lección nueva. Incentivo tiene que ver con el grado en que el profesor se asegura de que los estudiantes estén motivados para trabajar. Finalmente el Tiempo se refiere a la necesidad de dar tiempo suficiente a los estudiantes para aprender el material que está siendo enseñado (Brunner y Elacqua, 2003). De ahí que los mejores resultados de aprendizaje se obtienen cuando existe un uso eficiente del tiempo en aula.

Adicionalmente también se ha constatado en otros estudios, que la efectividad del aprendizaje está asociada a la calidad de la interacción profesor-alumno, pues desarrollar el potencial de las y los alumnos dependerá

también de la calidad de dicha interacción así como del proceso pedagógico que ocurra en la sala de clases. Al respecto, Neirotti (2008) señala que los procesos más importantes son el clima emocional que allí se genera y la percepción de los docentes acerca de las causas del desempeño de sus alumnos. Ello, pues "los alumnos son muy sensibles a las actitudes y tratos de los docentes y cambian sus propias expectativas cuando sienten que los docentes estiman que su desempeño depende de sus propias habilidades. En consecuencia, es importante la generación de altas expectativas por parte de los docentes porque mientras mayores sean las expectativas de las y los docentes respecto del rendimiento de sus alumnas y alumnos, mejores serán sus aprendizajes.

Del mismo modo, si los docentes consideran que su práctica profesional incide en el desempeño de sus alumnos, los logros educativos aumentarán. Casassus ubica en esta línea la gestión de las prácticas pedagógicas, especialmente las que están relacionadas con la no discriminación de alumnos y la organización de aulas abiertas a la diversidad" (Neirotti, 2008:85).

Para Villar (2002) las prácticas pedagógicas se inspiran en los siguientes principios: a) es un debate público; b) desarrolla un aprendizaje significativo, a partir de los problemas, necesidades e intereses de los estudiantes; c) tiene una función social, que surge del conocimiento de las situaciones contextuales; d) articula la sensibilidad experiencial (acción) con la indagación teórica (pensamiento) y e) apunta al desarrollo intelectual, afectivo y de comportamiento (citado por Zárate, 2009).

De acuerdo a Fernández, las prácticas pedagógicas, en tanto formas de relación social, "están organizadas por reglas que le dan una estructura o lógica interna, la cual puede ser más o menos consciente por parte de quienes participan de esas relaciones" (Fernández, 2009:26). Además especifica tres reglas posibles de desarrollar, cuya combinación definirían modalidades polares de prácticas pedagógicas: las de jerarquía, las de secuencia/ritmo y las de criterio o evaluación. Y en cada una de estas reglas se pueden observar dos valores: explícitos o implícitos.

La modalidad pedagógica es explícita cuando "sus jerarquías, su secuencia y sus criterios son explicitados discursiva y reiteradamente en el marco de la misma relación social: profesores y alumnos las conocen y se orientan conforme a ellas" (Ibid: 26). Una modalidad pedagógica es invisible "cuando las tres reglas tienen valores implícitos. El alumno se desenvuelve con amplias libertades de exploración, espontaneidad y creatividad respecto al qué, cómo y cuándo del aprendizaje, pero en un contexto de transmisión creado por el profesor, conforme a elaboradas teorías psicopedagógicas que sólo él conoce y que le ayudan a orientar el proceso" (Ibid.).

De acuerdo a este autor, tanto la modalidad explícita como invisible (implícita) encarnan poder y control en la relación social, pero de formas estructuralmente diferentes. La pedagogía explícita establece una clara diferencia entre el sistema educacional (adentro) y la casa o el barrio (afuera), por lo tanto "exigen que los estudiantes aprendan a reconocer la diferencia y que adquieran reglas apropiadas para desempeñarse eficaz y

legítimamente en la institución educacional” (Ibid: 27), o sea “no se da por supuesto que el estudiante ya sabe qué es ser un estudiante: es un rol que se enseña explícitamente” (Ibid.). De esta modalidad se destaca, además, una mayor previsibilidad, esto es que el estudiante conoce cuál ha de ser la secuencia (de etapas, de asignaturas, de exámenes), los tiempos y los criterios de adquisición.

En el caso de las pedagogías invisibles, las diferencias entre el sistema educacional y familiar son débiles y difusas, aceptándose un “fluir constante” entre ambos contextos. Se asume que el estudiante viene con un conocimiento incorporado respecto de qué es “ser estudiante”, y “cómo se estudia” o bien que aprenderá sobre la marcha las nuevas reglas de esta práctica. “No hay secuencias o ritmos preestablecidos, sino que cada estudiante descubrirá sus intereses/necesidades, cuáles etapas vendrán primero y cuáles después (la secuencia) y qué tiempos le dedicará a cada uno (ritmo). En el caso extremo, el currículum no organiza “ni sugiere” nada: cada uno sigue trayectorias individualizadas” (Ibid.).

Para el caso universitario, Hugo Mondragón (2005) identifica cinco prácticas formativas posibles de desarrollarse a nivel universitario. En primer lugar están las prácticas expositivas, de carácter más tradicional y cuyo objetivo es centrarse en el contenido y la dirección y conducción del trabajo por parte del docente, por lo tanto su acción, desarrollo y verificación del trabajo de las y los estudiantes es responsabilidad del o la docente. Como ejemplos de este tipo de prácticas formativas, destacan la clase magistral, la conferencia, el interrogatorio, discusión guiada, etc.

En segundo lugar destacan las prácticas constructivas. Se caracterizan “por un conjunto de estrategias centradas alrededor de la actividad constructiva del aprendiz, bien porque se considera importante el trabajo activo del estudiante desde el punto de vista pedagógico o porque se fundamenta en principios relativos a la importancia de la acción constructiva y reflexiva del sujeto en la autoestructuración y reconstrucción del conocimiento” (Ibid: 6). Dentro de este tipo de prácticas están el taller, lectura independiente, estudio de casos, proyectos, etc.

Las prácticas de profundización constituyen el tercer tipo de prácticas pedagógicas. Estas se definen por su alto nivel de exigencia que se dan para todos los participantes en relación a la preparación, desarrollo y productos logrados como parte de la actividad académica universitaria. Los seminarios y líneas de profundización son parte de este tipo de prácticas.

En cuarto lugar, se ubican las prácticas socioeconómicas. Aquí se busca un mayor acercamiento entre el trabajo académico que se desarrolla en la universidad con la aplicación de ese conocimiento en diversas instituciones, organizaciones sociales o unidades productivas externas a la universidad. Uno de los objetivos que persigue este proceso formativo es verificar, comprobar y demostrar ciertos procesos, reconociendo además que su importancia es inherente en la formación integral del estudiante cuando se vincula curricularmente en la formación práctica en momentos

de su formación. Ejemplos de este tipo de práctica lo constituyen los conversatorios y las salidas de campo.

Finalmente, Mondragón destaca las prácticas de formación lúdicas. Lo importante de éstas es la construcción del conocimiento en contextos divertidos y alegres, pero que no por ello dejan de ser un trabajo serio y riguroso, enmarcado en reglas de participación a fin de obtener los aprendizajes propuestos en la planificación. Algunos ejemplos de prácticas lúdicas son la dramatización y los juegos.

Cualquiera sea el tipo de práctica pedagógica que se establezca, el desarrollo del potencial de las y los alumnos dependerá de ciertos elementos que configuran el proceso pedagógico en el aula. Al respecto podemos señalar que la efectividad de los programas inclusivos se relacionan a las prácticas pedagógicas predominantes.

Cabe consignar que en este trabajo fueron identificados 2 tipos de prácticas pedagógicas, a saber: Profundización-Constructiva y Constructiva-Profundización, que consignan el predominio de determinadas características descritas anteriormente.

Los tipos de prácticas pedagógicas se construyeron a partir de una escala tipo Likert. El puntaje asignado se relacionó con la cantidad de categorías presentes en la escala, de acuerdo a la direccionalidad positiva o negativa de la proposición. En el primer caso, el mayor puntaje se asigna a la opción "Muy de acuerdo", en el segundo, se invierte, entregando la totalidad de los puntos a la opción "Muy en desacuerdo".

Para obtener el promedio de cada uno de los ítems, se procedió a contabilizar las respuestas de cada pregunta, según universidad, y se extrajo un promedio por el número de indicadores que constituían dicha práctica. Posteriormente, el valor resultante fue transformado en un valor porcentual que indicaría finalmente el nivel de predominancia de dicha práctica.

En las prácticas de profundización-constructiva, predomina el alto nivel de exigencia en la preparación, desarrollo y productos logrados como parte de la actividad académica universitaria, tales como seminarios y líneas de profundización investigativa; sin embargo, aunque de manera menos determinante, también se caracteriza por incluir un conjunto de estrategias centradas alrededor de la actividad (re)constructiva y reflexiva del conocimiento por parte del propio estudiante, tales talleres, lectura independiente, estudio de casos, proyectos, etc. Por el contrario, las prácticas constructivas-profundización, pone el énfasis en estas últimas características por sobre las primeras.

El análisis de los datos demuestra que la situación académica deserción/retención en tanto medida de efectividad de los programas inclusivos, se asocia significativamente a las prácticas pedagógicas, pero sólo cuando se controla por sistema de ingreso PSU, con 0,000 de significación asintótica y 1 grado de libertad; no así cuando se trata de la relación entre efectividad y práctica pedagógica, controlada por vía Propedéutico.

Los datos se aprecian en la siguiente tabla:

TABLA N° 26

Sistema de Ingreso	Práctica Pedagógica		Situación Académica		Total
			Deserción	Retención	
P.S.U.	Profundización - Constructiva	Recuento	12	98	110
		% dentro de Prácticas Pedagógicas Predominantes	10,9%	89,1%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	6,5%	19,6%	16,1%
	Constructiva - Profundización	Recuento	172	402	574
		% dentro de Prácticas Pedagógicas Predominantes	30,0%	70,0%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	93,5%	80,4%	83,9%
	Total	Recuento	184	500	684
		% dentro de Prácticas Pedagógicas Predominantes	26,9%	73,1%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	100,0%	100,0%	100,0%
Propedéutico	Profundización - Constructiva	Recuento	0	14	14
		% dentro de Prácticas Pedagógicas Predominantes	,0%	100,0%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	,0%	10,6%	9,1%
	Constructiva - Profundización	Recuento	22	118	140
		% dentro de Prácticas Pedagógicas Predominantes	15,7%	84,3%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	100,0%	89,4%	90,9%
	Total	Recuento	22	132	154
		% dentro de Prácticas Pedagógicas Predominantes	14,3%	85,7%	100,0%
		% dentro de Situación Académica	100,0%	100,0%	100,0%

En esta tabla se aprecia que en los programas en que predominan las prácticas pedagógicas de profundización-constructiva, la retención es mayor que en aquellos en que predominan las prácticas constructivas-profundización. En otras palabras, la retención es menor en los programas en que el énfasis pedagógico está en el proceso constructivo del aprendizaje, por sobre el proceso de enseñanza en el que el docente tiene una mayor gravitación.

Al analizar los datos desde la situación académica, la mayoría de los desertores estuvieron expuestos a prácticas pedagógicas constructivas-profundización.

En el caso de los alumnos ingresados vía propedéutico, aunque no fue posible identificar una relación significativa, la tendencia de los datos es la misma.

Al analizar la información bajo la consideración del ranking de notas, los datos en la tabla N° 27 indican que la relación entre ranking y práctica pedagógica es significativa para ambos sistemas de ingreso: 0,004 con 2 grados de libertad y 0,001 con 1 grado de libertad para PSU y Propedéutico, respectivamente, como variable de control.

TABLA N° 27

Sistema de Ingreso	Práctica Pedagógica		Talento			Total
			Del 1% al 6%	Del 6,05% al 10%	90% Inferior	
P.S.U.	Profundización - Constructiva	Recuento	1	1	95	97
		% dentro de Prácticas Pedagógicas Predominantes	1,0%	1,0%	97,9%	100,0%
		% dentro de Talento	2,4%	4,3%	20,2%	18,1%
	Constructiva - Profundización	Recuento	40	22	376	438
		% dentro de Prácticas Pedagógicas Predominantes	9,1%	5,0%	85,8%	100,0%
		% dentro de Talento	97,6%	95,7%	79,8%	81,9%
	Total	Recuento	41	23	471	535
		% dentro de Prácticas Pedagógicas Predominantes	7,7%	4,3%	88,0%	100,0%
		% dentro de Talento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Propedéutico	Profundización - Constructiva	Recuento	1	-	12	13
		% dentro de Prácticas Pedagógicas Predominantes	7,7%	-	92,3%	100,0%
		% dentro de Talento	100,0%	-	7,9%	8,6%
	Constructiva - Profundización	Recuento	0	-	139	139
		% dentro de Prácticas Pedagógicas Predominantes	,0%	-	100,0%	100,0%
		% dentro de Talento	,0%	-	92,1%	91,4%
	Total	Recuento	1	-	151	152
		% dentro de Prácticas Pedagógicas Predominantes	,7%	-	99,3%	100,0%
		% dentro de Talento	100,0%	-	100,0%	100,0%

Al analizar en detalle los datos, es interesante reconocer en la práctica pedagógica constructiva-profundización, la concentración de un mayor porcentaje de estudiantes de mayor talento cuando ingresaron vía PSU;

en cambio la práctica pedagógica profundización-constructiva es la que concentra el mayor porcentaje entre quienes ingresaron vía propedéutico. En otras palabras, el énfasis en el aprendizaje es más efectivo en estudiantes PSU, mientras que el énfasis en la enseñanza es mayormente efectivo entre los alumnos ingresados vía propedéutico.

La situación se confirma al analizar los datos por ranking de notas. En el 6% superior del ranking, la mayoría se concentra en la práctica constructiva-profundización para el caso de alumnos ingresados vía PSU; en cambio, en los estudiantes ingresados vía propedéutico, los alumnos del 6% superior han estado expuestos a prácticas pedagógicas profundización-constructiva

De lo anterior, se puede deducir que los programas inclusivos, serán más efectivos en la medida en que exista una mayor organización-estructuración de la docencia, y no necesariamente una mayor participación. Esto es, que en el segmento de estudiantes ingresados vía propedéutico, quizás el énfasis en el proceso pedagógico descansa en un primer momento en la docencia y menos en el aprendizaje, para posteriormente el alumno vaya pasando a fases en que el énfasis está puesto en el aprendizaje, que es con lo que se encontraría en las carreras de continuidad de estudios.

IV. Conclusiones Finales

El acceso a las universidades de estudiantes vulnerables pero talentosos, a través de programas inclusivos, plantea nuevos desafíos a las casas de estudios superiores.

Aunque últimamente algunas universidades han venido implementando estos programas con el objetivo puesto en su acreditación institucional, relevando su vinculación con el medio, lo cierto es que no basta con abrir cuotas o cupos para estudiantes, sin generar paralelamente mecanismos de retención y progreso académico para estos jóvenes, que con una alta probabilidad, no habrían ingresado a la universidad a través del sistema PSU, reservado para quienes provienen de establecimientos de buena calidad educativa, lo que equivale en Chile, a una educación escolar pagada.

Estimamos que la sinceridad con la educación como valor público, como derecho ciudadano, y no como bien de consumo, se prueba en los esfuerzos que las universidades realizan por mantener a los estudiantes en sus aulas, ya sea a través de una gestión académica y docente innovadoras y con prácticas docentes y pedagógicas que se hacen cargo de la diversidad a enfrentar.

Los estudiantes que provienen de hogares de menores recursos, ingresan a un sistema universitario al que requieren esfuerzos mayores de adaptación que les son difíciles de integrar, producto de su menor capital cultural y falta de socialización con el mundo universitario. La tensión y

desacople en el proceso de integración inevitablemente los hace reconocerse como minoría al interior de la universidad, por lo que ésta debe comprenderse, en consecuencia, no sólo como el lugar donde se asiste a clases y se cumple con determinados requerimientos, sino como una experiencia de integración social.

En efecto, estudiantes con importantes déficits académicos y sociales, requieren del diseño de nuevas estrategias organizacionales y pedagógicas que se aparten de la ideología meritocrática consagrada por el sistema de subsidio a la demanda (AFI) con el que se rige el financiamiento universitario, de tal manera que contribuyan efectivamente a su diversidad y permanencia de estos nuevos sujetos de derechos; sin embargo, juega en contra de estos anhelos, la escasez de conocimiento que permita contrarrestar, sin ideologismos, el modelo educativo neoliberal en Chile.

Hasta ahora, la literatura y experiencias existentes destacan por una gran producción de información y estudios sistemáticos acerca de la inequidad en el acceso a las universidades, centrados por lo general en el reconocimiento de la tendencia general expansiva del sistema, la persistencia en la desigualdad en el acceso según nivel socioeconómico y tipo de establecimiento escolar; y el descenso, en los últimos años, en la participación de alumnos de liceos municipales en las universidades más selectivas. Pero en cuanto a la equidad en la permanencia, la información, estudios y experiencias, no son tan prolíficos. Los escasos estudios y experiencias se han centrado en el fortalecimiento en la permanencia de quienes ya han accedido a las universidades a través del sistema tradicional de selección, y no que aborden la equidad en la permanencia de los programas que pretenden corregirla en el acceso.

De ahí que en este estudio nos planteáramos el propósito de caracterizar los sistemas de gestión organizacional de algunos de los actuales programas inclusivos en el acceso, así como de las prácticas pedagógicas predominantes en sus docentes, a fin de correlacionarlos con la efectividad en la permanencia que manifiestan, sea ésta en la retención/deserción y/o en el rendimiento académico expresado en la ubicación que los estudiantes alcanzan en el ranking de notas en los programas remediales a los que se integran (Bachillerato para el caso de la USACH y la UAH), o las carreras que cursan (UCSH); asumiendo que un programa será efectivo en la permanencia si los estudiantes ingresados por el programa inclusivo, tienen un muy similar porcentaje de retención/deserción y/o se ubican en similares lugares del ranking de notas, que quienes ingresan vía PSU.

Para cumplir con dicho propósito, caracterizamos las condiciones de entrada de los alumnos a los programas; su gestión y prácticas pedagógicas de los programas, contribuyendo a la creación de una línea de base de indicadores de efectividad en la permanencia, que permitirá evaluar y mejorar el desarrollo de las experiencias inclusivas de otras experiencias universitarias inclusivas.

Específicamente relacionado al análisis de datos secundario y primario de este estudio, pudimos constatar que el bachillerato de la USACH, a pe-

sar de concentrar un mayor porcentaje de estudiantes que se encuentran en el 6% superior del ranking de notas, es el programa que presenta un mayor porcentaje de deserción; a diferencia de los alumnos que ingresan vía propedéutico que tienen una mayor retención/menor deserción.

De esto último concluimos que la vía de acceso propedéutico, no es una variable interviniente o una situación que condicione negativamente la retención/deserción, pero sí lo es el ingreso PSU, lo que se explicaría por el hecho de que los alumnos que ingresan a este programa, mayoritariamente lo hacen como estrategia de acceso alternativo a la carrera de preferencia cuando el puntaje PSU obtenido no les fue suficiente para haber accedido directamente a ésta.

Por otra parte, también pudimos constatar que con la excepción de la UCSH, la USACH y la UAH, no cuentan con estudiantes que, ingresando vía propedéutico, estén en el ranking superior de notas. A nuestro juicio, como veremos más adelante, ello se explica porque los estudiantes que ingresaron por esta vía a la USACH y UAH provienen de Liceos Prioritarios, a diferencia de la UCSH que pudiendo ser alumnos vulnerables, no recibieron educación escolar de tan mala calidad. De ahí que podamos afirmar que la equidad en la etapa de permanencia, está asociada al tipo de colegio del cual provienen las y los estudiantes que ingresan a los programas inclusivos.

Por lo mismo, si consideramos el otro indicador de efectividad, el lugar en el ranking de notas en la universidad, es significativo estadísticamente, con el tipo de dependencia de los establecimientos, pero sólo para los estudiantes que ingresaron vía PSU y no para quienes ingresaron vía Propedéutico, los que como pudimos apreciar no provienen de colegios particulares.

Respecto del tipo de enseñanza de los colegios de los cuales provienen los estudiantes, era dable pensar que los estudiantes provenientes de establecimientos científico-humanistas, a diferencia de quienes lo hacían de establecimientos técnico-profesionales, debieran estar relacionados con una mayor efectividad en la permanencia de los estudiantes; sin embargo, sean éstos científico-humanistas o técnico-profesionales y su relación con la deserción/retención, no se advirtió relación significativa, independientemente de si el ingreso es vía PSU o Propedéutico; pero al igual que en las conclusiones anteriores, el tipo de enseñanza del establecimiento sí está relacionado con el lugar en el ranking de notas en la universidad.

Es sabido que los establecimientos educacionales que acogen población mayormente vulnerable, obtiene peores puntajes PSU. De ahí que al relacionar la deserción/retención y los promedios de puntaje PSU de los establecimientos de origen, la mayor deserción se da en estudiantes provenientes de establecimientos con puntajes PSU históricamente más bajos que los establecimientos de quienes no desertan, hayan ingresado por PSU o Propedéutico.

Si consideramos la ubicación en el ranking de notas, la relación con el puntaje histórico PSU (2006-2011), es evidente. Mientras más bajo es el puntaje histórico PSU de los establecimientos de procedencia de los alum-

nos, la ubicación que tendrán en el ranking de notas no los tendrá entre los más talentosos, lo que se acentúa entre los estudiantes ingresados vía propedéutico.

Si los puntajes históricos de la PSU, la dependencia de los establecimientos y su condición de prioridad, se vinculan directamente con la efectividad que puedan alcanzar los programas inclusivos, debido al capital cultural y habitus que transmiten, la variable que concentra todas estas características es el Índice de Vulnerabilidad Escolar del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (IVE-SINAE) de la JUNAEB.

En concreto, bajo la mirada del IVE-SINAE se aprecia que la deserción es menor entre los estudiantes que ingresaron vía Propedéutico (que por sí traen una vulnerabilidad media-alta), mientras que en el caso de los alumnos que ingresaron vía PSU, la deserción se mantiene casi constante en cuanto al nivel de vulnerabilidad, no mostrando una relación significativa entre la vulnerabilidad y la equidad en la permanencia. En otras palabras, la condición de vulnerabilidad de la población que atiende el establecimiento, considerada como tal por la combinatoria de bajos ingresos, padres con baja escolaridad, muy bajo puntaje en el SIMCE y altas tasas de retiro y repitencia, es una condicionante relevante a la hora de establecer el estado de la equidad en la permanencia de los jóvenes en los programas universitarios inclusivos.

Dado lo anterior, cobra particular relevancia el factor minimizador de inefectividad que cumple la existencia de un sistema de protección social vinculado a los programas inclusivos, ya que en estos casos fue posible constatar que en estos casos, hay mayor porcentaje de estudiantes que ingresados vía Propedéutico, se encuentren dentro del 6% superior del ranking de notas. Lo mismo ocurre cuando se imparten clases adicionales o de reforzamiento y se asesora a los estudiantes en sus decisiones de carga académica porque se tiene la función de Monitoreo del Rendimiento académico. Las Tutorías, Redes de Apoyo de Ayudantes y Colaboradores, no parecen ser determinantes.

Por último, con relación a las prácticas pedagógicas, constatamos que asociada a la "constructiva-profundización", se concentra un mayor porcentaje de estudiantes de mayor talento, cuando han ingresado vía PSU; en cambio la práctica pedagógica "profundización-constructiva", es la que concentra el mayor porcentaje entre quienes ingresaron vía Propedéutico. En otras palabras, el énfasis en el aprendizaje es más efectivo en estudiantes PSU, mientras que el énfasis en la enseñanza es mayormente efectivo entre los alumnos ingresados vía Propedéutico.

La situación se confirma al analizar los datos por ranking de notas. En el 6% superior del ranking, la mayoría se concentra en la práctica constructiva-profundización para el caso de alumnos ingresados vía PSU; en cambio, en los estudiantes ingresados vía Propedéutico, los alumnos del 6% superior, han estado expuestos a prácticas pedagógicas profundización-constructiva

De lo anterior, se puede deducir que los programas inclusivos, serán más efectivos en la medida en que exista una mayor organización-estructuración de la docencia. Estratégicamente, lo anterior podría implicar que en el segmento de estudiantes ingresados vía Propedéutico, quizás el énfasis en el proceso pedagógico descansa en un primer momento en la enseñanza por sobre el aprendizaje, para posteriormente, el aprendizaje vaya tomando una mayor centralidad, lo que se hace inevitable una vez egresados del bachillerato o en términos lectivos, luego de haber completado entre 4 y 6 semestres, haciendo sustentable la continuidad de estudios.

Bibliografía

- AGUERRONDO INÉS (2008): "Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión". En: *Revista Perspectivas*, N° 145. UNESCO, Oficina Internacional de Educación.
- APONTE-HERNÁNDEZ, EDUARDO (2008): "Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y Escenario Alternativo en el Horizonte 2021". Conferencia Regional UNESCO de la Educación superior. Cartagena de Indias, Colombia.
- ARANCIBIA, VIOLETA (1992): *Efectividad escolar. Un análisis comparado*, Serie de Estudios Públicos, Santiago de Chile.
- _____. (2009): *La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile*. Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- ARANCIBIA, VIOLETA y FLANAGAN, ANDREA (2010): "Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos Talentosos Efectuada por Profesores". *Psyche* [online]. 2005, vol.14, n.1 [citado 2010-05-24]
- ATRIA, RAÚL (2006): *La gestión de las universidades del Consejo de Rectores*, en: *Revista Calidad en Educación*, N° 24, Consejo Superior de Educación, Santiago de Chile.
- BAEZA C., JORGE (s/f): *Educación inclusiva y tareas de la orientación*, Universidad Católica Silva Henríquez, CEJU, Santiago de Chile.
- BERGER, PETER (1967): *Introducción a la sociología*, Ed. Limusa, México.
- BLANCO, ROSA (s/f): *Inclusión en educación superior universitaria*, OREALC/UNESCO Santiago de Chile, en: [http://www.comisionunesco.cl/pdf/Directora_\(s\)_OREALC-UNESCO_Santiago.pdf](http://www.comisionunesco.cl/pdf/Directora_(s)_OREALC-UNESCO_Santiago.pdf)
- BOSQUE, GABRIEL (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 Magíster en Educación, Universidad de Santiago de Chile.
- BOURDIEU, PIERRE (2003): *El oficio del científico*. Barcelona, Anagrama.
- BRALÍ, S. y ROMAGNOLI, C. (2000): *Niños y Jóvenes con Talentos: Una Educación de Calidad para Todos*. Santiago, Dolmen Ediciones.
- BRUNNER, JJ y GREGORY ELACQUA (2003): *Informe Capital Humano en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez.
- BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN (2010): "El ingreso a la universidad: selección social, admisión y retención". UDP, Facultad de Educación. Santiago, Chile.

- CACERES, EUGENIO (2007): *Educación superior en Chile: diversidad, diversificación, ¿ahora articulación?*, En: *Revista Calidad en la Educación*, N° 26. Consejo Superior de Educación, Santiago de Chile.
- CANALES, ANDREA (2006): "Expansión de la Educación superior en Chile. Hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad". En: *Temas de desarrollo humano sustentable*, N° 10. PNUD
- CANALES, ANDREA y DANAÉ DE LOS RÍOS (2007): "Factores explicativos de la deserción universitaria". En: *Revista Calidad en la Educación*, N° 26.
- CANALES, ANDREA y DANAÉ DE LOS RÍOS (2009): Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena. *Revista calidad en la educación* N° 30, Santiago, CSE.
- CASILLAS, MIGUEL; RAGUEB CHAIN y NANCY JÁCOME (2007): Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la educación superior*. N° 142, México.
- CEPAL (2007): *Cohesión Social. Inclusión Social y Sentido de Pertenencia en América Latina y el Caribe*, Ed. CEPAL, Santiago de Chile.
- COHEN, ERNESTO, Edit. (1997): *Educación, eficiencia y equidad*, Lom Ediciones, Santiago de Chile.
- Consejo Superior de Educación (2007): "¿Cuál es el origen escolar de los alumnos de educación superior hoy?". Sección Estudios y Documentos.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006): *Informe final*, en: www.consejoeducacion.cl/articulos/Informe-final.pdf
- CORREA, JORGE (2009): "Inclusión en universidades públicas de cara a la globalización". Guadalajara, México.
- Departamento de Economía, Universidad de Chile (2008): "Estudio sobre causas de la deserción universitaria".
- DÍAZ-ROMERO, PAMELA (2008): *Hacia una igualdad efectiva*, Boletín N° 7, Fundación Equitas, Santiago de Chile.
- DONOSO, SEBASTIÁN & VÍCTOR CANCINO (2007): "Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior por tipo de institución". Consejo Superior de Educación.
- EYZAGUIRRE, BÁRBARA (2004): *Claves para la educación en pobreza*. Santiago, CEP.
- ESPINOZA, OSCAR & LUIS EDUARDO GONZÁLEZ (2007): "Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003)". En: *Estudios pedagógicos* N° 2 Valdivia, Chile.
- ESPINOZA, VICENTE (2010): "Educación universitaria: movilidad social, subjetividad e impacto". En: *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*. Gil, Francisco J. y Jaumet Bachs (Eds). <http://www.propedeutico.cl/publicacion.aspx?id=92>

- FERNÁNDEZ, TABARÉ (2009): Desigualdad, democratización y pedagogías. *Revista de la educación superior* N° 152.
- GAGNÉ, FRANÇOY (2009): *Construyendo talentos a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT*.
- GARCÍA, FILOMENA (1997): Organización escolar y gestión de centros educativos, Eds. Aljibe, Málaga.
- GARCÍA-HUIDOBRO, JUAN EDUARDO (2006): Desafíos para las políticas de equidad e inclusión en la educación superior chilena. En: *Caminos para la inclusión en la Educación superior en Chile*, Capítulo 3, Fundación EQUITAS, Santiago de Chile.
- GIL, FRANCISCO JAVIER (2002): "El valor de las notas en el ingreso a la universidad".
- _____. (2004): "Pobreza como fuente de exclusión social: el caso del acceso a la educación superior".
- _____. (2001): Iniciativa IV: La Experiencia de la USACH y las Ponderaciones para el Ingreso a la universidad. En Samaniego, Augusto (coord.). *Las Universidades Públicas. ¿Equidad en la Educación superior Chilena?* Ed. LOM, Santiago de Chile.
- HOPENHAYN, MARTÍN y ERNESTO OTTONE (1999): *El gran eslabón*. Buenos Aires, FCE.
- KREMERMAN, MARCOS: "El desalojo de la universidad pública". s/f.
- LARRAÍN, TRINIDAD (2002): Actualización del documento *Hacia una gestión más autónoma y centrada en lo educativo. Propuesta del Programa de las 900 Escuelas 1998-2000*. En: *MINEDUC (1999), Carpeta Gestión Educativa*, Biblioteca del Profesor, Santiago de Chile.
- LATORRE CARMEN LUZ, LUIS EDUARDO GONZÁLEZ y OSCAR ESPINOZA (2009): *Equidad en educación superior. Análisis de las políticas públicas de la Concertación*. Santiago, Catalonia.
- LEMAITRE, MARÍA JOSÉ (2009): "Nuevos enfoques sobre aseguramiento de la calidad en un contexto de cambios". En: *Revista Calidad en la Educación* N° 31, Consejo Superior de Educación.
- LIESA, ALLUEVA, y PUYUELO (Coords) (2007): Educación y acceso a la vida adulta de personas con discapacidad En: *La resiliencia en educación como elemento favorecedor del proceso de autodeterminación en las personas con discapacidad*
- LÓPEZ, FRANCISCO (1997): *La gestión de calidad en Educación*, La Muralla, Madrid, España.
- LOUIS, PINTO (2002): *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*. México, Siglo XXI.
- MANZI, JORGE (2006): "El acceso segmentado a la educación superior en Chile". En: *Caminos para la inclusión en la Educación superior en Chile*. Capítulo 3. Ed. Fundación Equitas.

- MAUREIRA, FERNANDO (1997): *Aportes de investigación anglosajona y francesa a la gestión escolar*, en: [http://www.reduc.cl/raes.nsf/12dccc141d1042404256843007c08e3/834f5d25c9bc899404256983006a0fd6/\\$FILE/rae8126.pdf](http://www.reduc.cl/raes.nsf/12dccc141d1042404256843007c08e3/834f5d25c9bc899404256983006a0fd6/$FILE/rae8126.pdf)
- MELLER, PATRICIO (2007): "Inserción laboral de los graduados universitarios: la experiencia del observatorio del empleo".
- MENESES, FRANCISCO et al. (2005): *¿Se Puede Mejorar el Sistema de Ingreso a las Universidades Chilenas? El Uso del Ranking en la Universidad Católica de Chile, universidad de Chile y Universidad de Santiago de Chile*. Santiago de Chile.
- MERTON, R. (1964): *Teoría y estructura sociales*. México, FCE.
- MINEDUC (s/f): *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar*, en: http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/ModelodeCalidaddelSACGE.pdf
- MONDRAGÓN, HUGO (2005): *Prácticas pedagógicas en la Universidad para la construcción de ambientes de aprendizaje significativo*. Colombia, Universidad Javeriana de Cali.
- MURILLO, F. JAVIER (2003): *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*, Convenio Andrés Bello - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.
- NEIROTTI, N. (2008): *De la experiencia escolar a las políticas públicas*. 1ª ed. - Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-UNESCO.
- NÚÑEZ, ALONSO (2010): "Propedéuticos en la educación superior chilena y políticas públicas educativas". En: *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*. Gil, Francisco J. y Jaumet Bachs (Eds). <http://www.propedeutico.cl/publicacion.aspx?id=92>
- PAREDES, RICARDO & LUIS HERNÁNDEZ (2007): "Restricciones económicas en la decisión de continuar estudios superiores técnicos o profesionales". En: *Revista Calidad en la Educación*, N° 27, Consejo Superior de Educación.
- PEYNE, M.; ZOVATTO, D.; CARRILLO, F. y ALLAMAND, A. (2003): *La Política Importa. Democracia y Desarrollo en América*. Ed. BID, Washington.
- PÉREZ, RAMÓN, et al. (2000): *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*, Nercea Eds. Madrid, España.
- PORTER, LOUIS (2006): Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8.
- PNUD (1998): *Las Paradojas de la Modernización, Informe de Desarrollo Humano en Chile*, Ed. PNUD, Santiago de Chile.

- RACZYNSKI, DAGMAR; PÉREZ, LUZ MARÍA y BELLEI, CRISTIÁN (2004): *Escuelas Efectivas en sectores de pobreza: ¿quién dijo que no se puede?*, Ed. Unicef, Santiago de Chile.
- READI, PAMELA (2011): Caracterización de los sistemas de gestión de los programas inclusivos propedéuticos en Educación Superior. Los casos de la Universidad de Santiago de Chile, la Universidad Católica Silva Henríquez y la Universidad Alberto Hurtado. Tesis de Magíster en Educación, Universidad de Santiago de Chile.
- SAFA, PATRICIA (2002): El concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México. *Revista Universidad de Guadalajara*. CIESAS.
- SÁNCHEZ, DROMUNDO, R.A (2007): La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista electrónica de investigación educativa*.
- SCHARAGER, JUDITH & CHRISTIAN SEBASTIAN (2007): "Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales". En: *Revista Calidad en la Educación*, N° 26. Consejo Superior de Educación, Santiago, Chile.
- SEBASTIAN, CHRISTIAN (2007): La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, CSE.
- SIERRA, R. (1988): *Técnicas de Investigación Social*. Ed. Paraninfo, Madrid.
- STOLL, LOUISE (1999): *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora de las escuelas*, Octaedro, Barcelona, España.
- TINTO, VINCENT (1989): "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva". En: *Revista de la Educación superior*, N° 53, México.
- TIRONI, EUGENIO (2006): *Cohesión Social*. Santiago de Chile.
- UNESCO (2000): *Desafíos de la Educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. N°1*, IIPÉ, Buenos Aires, Argentina.
- VERDUGO, MIGUEL ÁNGEL, et al. (2009): "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España". En: *Revista de Educación*. N° 349. España.
- ZÁRATE, JUAN. Descripción de las Prácticas Pedagógicas de los Docentes de Programas Inclusivos en la USACH, UCSH Y UAH. Tesis de Magíster en Educación, Universidad de Santiago de Chile.