

Línea temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.



CARACTERIZACIÓN INICIAL DE ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LA UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO A TRAVÉS DE VÍAS DE ACCESO INCLUSIVO PARA PREVENIR ABANDONO TEMPRANO

Línea 5. Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

Fernández, Natalia
Alvarado, Carol
Barría, Gonzalo
Universidad Alberto Hurtado
paceaes@uahurtado.cl

Resumen. La Universidad Alberto Hurtado (UAH), a través del equipo de Acompañamiento en la Educación Superior (AES), en un esfuerzo institucional para disminuir el abandono y favorecer la permanencia de un grupo de estudiantes que ingresaron a través del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE); ha implementado una serie de estrategias que permitan detectar alertas tempranas de abandono, dentro de las cuales se encuentra un cuestionario de caracterización inicial, cuyo objetivo es caracterizar a los estudiantes, logrando identificar factores de riesgo para la permanencia, que permitan articular apoyos y acompañamientos. Este instrumento de caracterización inicial, aplicado a los estudiantes en forma de cuestionario en línea, recopila información de varias dimensiones relacionadas con el abandono (personal, académica, socio-económica, socio-emocional y comunitaria, psicoeducativa, y vocacional) lo que permite al equipo AES levantar grupos de alerta focalizados. Estos grupos son atendidos de manera prioritaria por el equipo profesional para prevenir deserciones durante los primeros meses del primer semestre. A su vez, los datos ofrecidos por el cuestionario, sumados al flujo de información generado por el Sistema de Alerta Temprana (SAT) de AES, en el cual el equipo de tutores pares (Tutores de Acompañamiento Integral, TAI) tiene un rol crucial, permiten ir generando alertas medias y urgentes, que son tratadas a tiempo por los profesionales del equipo y/o derivados a las instancias de apoyo institucional de la UAH. El año 2017, cuando ingresó la primera cohorte vía PACE, de un total de 46 estudiantes un 32% desertó durante el primer semestre. Durante el 2018, de un ingreso de 54 de estudiantes, solo el 3,7% de los estudiantes desertaron al término del primer semestre. Esta significativa diferencia podría deberse a la intervención y apoyo psicoeducativo y vocacional que recibieron los estudiantes al iniciar el año, proceso facilitado por los datos obtenidos en la caracterización inicial. Esto permite focalizar mejor los esfuerzos del equipo AES y poder derivar a tiempo y a la unidad correspondiente, sea que surgieran complicaciones de tipo académica, vocacional, socio-emocional o alguna que indicara un alto nivel de riesgo de abandono. La incorporación del cuestionario de caracterización inicial tiene un rol importante en la prevención de abandono temprano en 2018, lo que sugiere que una optimización del instrumento y de su relación con el SAT podría

Línea temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

redundar en la mejora del trabajo focalizado con los estudiantes de ingreso PACE a la UAH en años siguientes.

Descriptor o Palabras Clave: Caracterización de estudiantes; Abandono; Prevención del abandono; Estudiantes en contextos vulnerables.

1. Introducción

PACE es un programa implementado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) que “*busca restituir el derecho de ingresar a la educación superior (...) a estudiantes de sectores vulnerables*” (MINEDUC, 2015). El programa ha sido implementado desde el 2014 a nivel nacional y desde el 2017 en la UAH, permitiendo saltar la barrera que genera la Prueba de Selección Universitaria (PSU) (instrumento fuertemente correlacionado con el nivel socio-económico de estudiantes) e ingresando directamente a la Educación Superior (ES).

Durante el año 2017 ingresa la primera cohorte PACE a la UAH, que correspondió a 46 estudiantes. Estos estudiantes que provenían de diversos contextos y realidades, fueron un desafío para el equipo AES, que tenía una reciente conformación y que no contaba con toda la información necesaria para hacer una correcta caracterización inicial. Hacia fines del primer semestre del 2017, el equipo AES pudo hacer una caracterización que arrojó datos interesantes pero en un momento que no calzaba con los plazos institucionales de la UAH para tomar medidas concretas (suspensión de estudios, suspensión de beneficios estudiantiles arancelarios, entre otras). De estos 46 estudiantes, el 32% interrumpió sus estudios (sea por eliminación académica, renuncia, o suspensión temporal) al final del primer semestre, en su mayoría por motivos vocacionales, que iban en dos líneas: a) la decisión de cambiar de la educación universitaria a una técnico profesional, siguiendo una trayectoria más lineal con lo estudiado en sus establecimiento de educación secundaria de origen; y b) la decisión de cambiar de carrera y/o de universidad, siguiendo otras áreas del saber.

En vista de esta situación, es que el equipo AES diseñó un cuestionario de caracterización inicial que está basado en los insumos generados por el Proyecto ALFA-GUÍA, tanto en las variables que la literatura ha relevado como cruciales para combatir el abandono en la educación superior como en la encuesta internacional sobre abandono (Valle *et al*, 2004; Hernández, 2013). Al respecto es importante considerar que dichas variables han sido agrupadas en cinco factores: individual, académico, económico, institucional y cultural (Alfa Guía, 2013, en Munizaga *et al*, 2017).

A la luz de este marco conceptual, las preguntas del cuestionario apuntaron a recoger información con el propósito de: a) manejar oportunamente información de variables relacionadas con el abandono para una detección e intervención temprana, específicamente durante los primeros meses del primer semestre, y b) disponer de información clave para un acompañamiento profesional a estos estudiantes no tradicionales, de carácter situado, pertinente y personalizado.

2. Elaboración y aplicación del cuestionario de caracterización

Durante el segundo semestre del 2017, el equipo AES trabajó en la recopilación de información para la elaboración del cuestionario, dentro de dimensiones relacionadas con el abandono (personal, académica, socio-económica, socio-emocional y comunitaria, psicoeducativa, y vocacional), que surgieron tanto de los referentes bibliográficos como del trabajo de acompañamiento con la primera cohorte.

Línea temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

La implementación del cuestionario se basó en un archivo de *Google Forms* y contó con 56 preguntas relativas a las dimensiones antes citadas, que se agruparon de la siguiente forma: información personal, información familiar, información de salud, experiencias laborales, comunidades y redes, expectativas de integración a la comunidad universitaria, trayectoria educativa, hábitos de estudio, expectativas acerca de la exigencia académica universitaria, ámbito vocacional.

La aplicación del cuestionario fue llevada a cabo durante el proceso de la matrícula de los estudiantes pertenecientes a la cohorte 2018, en las dependencias de PACE en la universidad, momento que también se configuró como el primer contacto con el equipo AES y con la propuesta de acompañamiento.

3. Resultados del cuestionario

Luego de la aplicación realizada durante el mes de enero, se hizo un análisis descriptivo de los datos ahí obtenidos. Si bien las dimensiones son más amplias y se obtuvieron elementos por cada una de las preguntas realizadas, los siguientes son resultados a destacar:

- a) Género: el 76% de la cohorte 2018 son mujeres (Fig. 1). Esta composición, que marca la misma proporción que la de la cohorte 2017, nos lleva a tomar en cuenta las condicionantes sociales de género que influyen en los procesos de configuración de la identidad en la juventud, en general, y en la proyección de sus estudios hacia la educación superior y decisiones vocacionales, en particular. Así, las expectativas familiares de estudiantes mujeres, los estereotipos que operan en su entorno cercano, el tiempo que ocupan en labores domésticas, las situaciones de embarazo y maternidad, e incluso las formas de relacionarse sexo-afectivamente con sus parejas, son temas a reflexionar y a considerar en las acciones de acompañamiento (Alvarado *et al*, 2017).

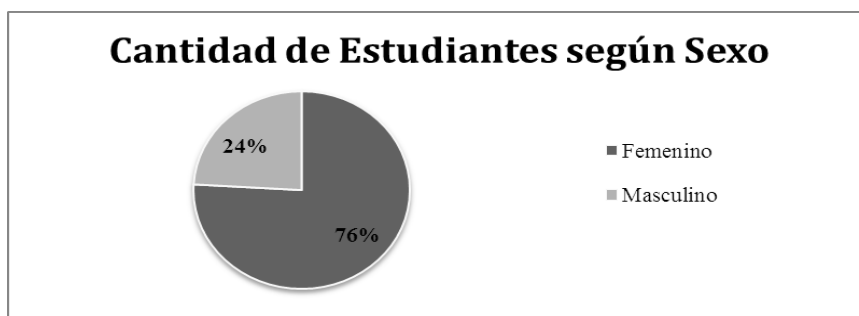


Figura 1. Gráfico de distribución de estudiantes según sexo. Elaboración propia.

- b) País de procedencia: el 9% de la cohorte 2018 (5 estudiantes) proviene de otro país del continente. Ello presenta un desafío en la integración a la vida universitaria, en la dimensión académica y social, dado que vienen de contextos educativos tan diversos con respecto al chileno como lo son los de Perú, Bolivia y Colombia. Asimismo, debido a las dispares políticas educativas y de regularización migratoria, estos estudiantes pueden llegar a tener problemas con la postulación a beneficios de arancel lo que implica un factor de abandono/permanencia determinante.

Línea temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

- c) Pertenencia a pueblos originarios: 9 de los estudiantes que ingresan en 2018 vía PACE (17%) declaran sentirse parte de pueblos originarios, principalmente del pueblo Mapuche (también Aymara y Rapa Nui). Esta información abre posibilidades en cuanto a la relación que esa afirmación identitaria tiene con proyectos de vida en los que la educación superior es importante, por un lado; y por otro, plantea preguntas en torno al carácter multicultural de la comunidad universitaria y al horizonte de la interculturalidad.
- d) Lugar de preferencia de postulación: observamos en la Fig. 2 que un 39% de la cohorte 2018 señala que postuló a la UAH en el Sistema Único de Admisión (SUA) entre la segunda y la décima preferencia. Esta es información de auto-reporte importante de monitorear en el inicio del año lectivo, considerando que detectar que postulaciones más alejadas de la primera opción puede indicar un lugar más frágil de la carrera y la ES dentro de los proyectos de vida post-secundarios que están configurando los estudiantes y, por ende, implicar más posibilidades de abandono.

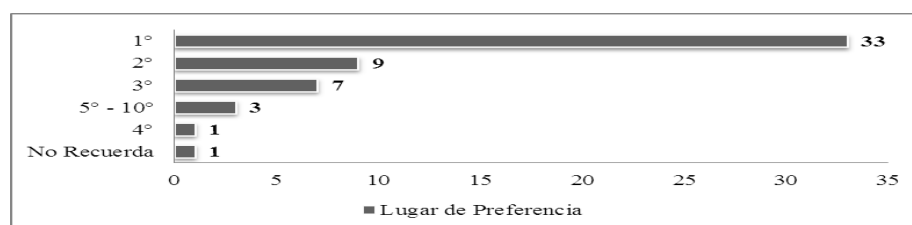


Figura 2. Gráfico del lugar de postulación de estudiantes PACE. Elaboración propia.

- e) Modalidad de estudio: un 80% de la cohorte 2018 estudió durante la enseñanza secundaria en un establecimiento Técnico-Profesional (TP) (Fig. 3). Este es un dato fundamental, en dos sentidos: en primer lugar, considerando que la formación TP está destinada a desarrollar habilidades para el mundo del trabajo (instrumentales, operativas) y a profundizar en los tiempos curriculares en los contenidos de cada especialidad y no como una “preparación para” el mundo académico; y, en segundo lugar, al tomar en cuenta que sus estudios secundarios no necesariamente corresponden a las áreas del conocimiento de las carreras impartidas en la UAH. En la figura 2 se puede apreciar que provienen casi en su totalidad del sector económico de la Administración (especialidades de Administración y Contabilidad) y de Servicios en Educación y Alimentación (Atención de Párvulos; Gastronomía). Se configuran con frecuencia entonces trayectorias no lineales en la transición de la educación media a la educación superior (Sepúlveda y Valdebenito, 2014), con el paso, por ejemplo de especialidades TP como gastronomía a carreras como pedagogía en historia.

Línea temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.



Figura 3. Distribución de las trayectorias profesionales

- f) **Tiempo de desplazamiento:** un 70% de la cohorte 2018 demora entre una a dos horas en el tiempo de desplazamiento desde sus hogares a la universidad. Considerando el trayecto de ida y regreso, un grupo importante invierte casi cuatro horas del día sólo en traslado; disminuyendo la cantidad de tiempo que puede destinar a su familia, al ocio o al estudio. Es importante destacar además que existen estudiantes que demoran casi cuatro horas (o más) en solo una parte del trayecto; lo que implica un esfuerzo familiar y personal importante para el traslado a la universidad.

Como se indicó anteriormente, el cuestionario abarcó diversas dimensiones. Para este trabajo hemos seleccionado las preguntas anteriores, que entregan una información agregada que ya da indicios acerca de las temáticas emergentes para las cuales el componente de acompañamiento psicosocial tendría que estar actualizándose: género, sexualidad y afectividad; identidades culturales y migraciones; mundo del trabajo; culturas locales, etc.

En esa línea, se detectaron otros elementos importantes para el acompañamiento que en este trabajo sólo enunciaremos: ingreso de un estudiante en situación de discapacidad motora; escolaridad de madre/padre y capital cultural; establecimientos escolares e iglesias (protestantes) como principal espacio de vínculos socio-emocionales estables; escasa formación ciudadana y participación en instancias colectivas de carácter social o político; sensaciones y emociones contrapuestas en el proceso de ingreso a la universidad; carencia de hábitos o métodos de estudio claramente identificables; intereses vocacionales movidos por el placer, la ayuda a otros o el pragmatismo; entre otros.

La información plasmada en el cuestionario inicial, en complemento con el flujo de información generado por el equipo TAI hacia el SAT, alimentó las acciones de los componentes del acompañamiento a estudiantes PACE, vale decir, académico y psicosocial. Ello permitió disminuir el porcentaje de interrupción de estudios de la cohorte de un 32% en el primer semestre del 2017 a un 3.7% en el primer semestre del 2018.

Los pasos más importantes del manejo de la información obtenida de estas dos fuentes (cuestionario inicial y reportes de equipo TAI a SAT), fueron los siguientes:

- a) Un análisis oportuno de los datos obtenidos en el cuestionario de caracterización: durante el mes de marzo se analizaron y tabularon las respuestas, lo que permitió hacer

Línea temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

una diferenciación entre los estudiantes de la cohorte que presentan alertas de entrada, facilitando la priorización de parte de los profesionales de acompañamiento.

b) Un profesional a cargo del SAT: durante todo el primer semestre, un profesional a cargo del SAT leyó y analizó las bitácoras de los TAI, lo que permitió ir detectando alertas para reportarlas al componente de acompañamiento correspondiente. Los TAI son formados bajo un perfil específico (Fernández *et al*, 2017), colaborando directamente con el equipo AES en el acompañamiento a los estudiantes, pero también en la detección de alertas.

c) Profesionales encargados de acompañamiento con la posibilidad de cruzar la información de ambas fuentes, teniendo más elementos de análisis para conducir la necesidad de apoyo adecuada y pertinentemente. En el caso del acompañamiento psicosocial, hacia las consejerías psicológicas y psicoeducativas que proporciona el Centro de Desarrollo Personal (CEDEP), hacia la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), hacia las Coordinaciones Académicas de las carreras, o hacia un proceso de orientación vocacional, según corresponda. En el caso del acompañamiento académico, hacia instancias de talleres o ayudantías, en función de la oferta disponible desde PACE y la universidad o realizando las gestiones para una nueva.

De este modo, el trabajo coordinado entre los distintos miembros del equipo AES desembocó en un flujo de información que permitió que se detectaran alertas tempranamente, que se resolvieran y/o derivaran a tiempo, y que el acompañamiento profesional a los estudiantes fuese más efectivo.

Tras este primer semestre contando con el instrumento, el cuestionario de caracterización inicial se muestra como un insumo fundamental en la prevención de abandono temprano, lo que sugiere que su optimización y el afinamiento de su relación con el SAT podría redundar en la mejora del trabajo focalizado con los estudiantes de ingreso PACE a la UAH en años siguientes.

4. Reflexiones Finales

La cohorte de estudiantes que ingresan vía PACE a la UAH en 2018 se compone de jóvenes de entre 17 y 19 años, solteros, principalmente mujeres y que mayoritariamente viven en la Región Metropolitana. Entre ellos destaca la presencia de cinco estudiantes extranjeros, de nueve que se consideran parte de pueblos originarios, de tres estudiantes que son madres, de un estudiante en situación de discapacidad y de tres estudiantes provenientes de otras regiones; todos los cuales nos van señalando, en sus diferencias, algunas características que los ponen dentro del concepto de *estudiantes no tradicionales*.

Esta categoría refiere a estudiantes que son los primeros en acceder a la educación postsecundaria en su familia, que provienen de hogares de bajos recursos, que son de una edad más avanzada que la de los típicos estudiantes universitarios (18-25 años), y/o provienen de familias en las cuales la lengua materna no es la lengua oficial con la que los asuntos universitarios se manejan, como en el caso de estudiantes migrantes o de pueblos originarios, entre otras situaciones relacionadas con diferencias culturales y de clase (Abatte, 2008).

Línea temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

Del mismo modo, las investigaciones relativas al abandono en la educación superior en la región dan cuenta de un fenómeno complejo, multicausal, en el que es difícil aislar factores predictores e incluso referirlo bajo un mismo concepto. Muchos estudios coinciden en que son varias las dimensiones a considerar para tener una mirada completa acerca del abandono/permanencia en la ES (Hernández, 2013; Munizaga *et al*, 2017).

Este escenario se complejiza en tanto que hay una tendencia general de ampliación de la cobertura de la educación superior en la población, con el consiguiente acceso de estudiantes no tradicionales, lo que lleva a tener en cuenta la idea de las trayectorias educativas, con el afán de caracterizar a dichos sujetos, pero también de propiciar reflexiones políticas, institucionales y pedagógicas que asuman el carácter sistémico -y no meramente individual- del fenómeno (Funes y Mas, 2017). De allí que en los programas y unidades que trabajan en el ámbito del acceso inclusivo a la ES y el apoyo a la permanencia, surja la necesidad de contar con información actualizada acerca de diversos ámbitos de la vida del estudiante y no exclusivamente del plano académico. Así, varios modos de recopilar la información han sido desarrollados y validados, según el contexto en el que surgen; por ejemplo, las entrevistas (Muñoz *et al*, 2017), las consejerías (Corrales y Naranjo, 2017) y diversos instrumentos que, aplicados oportunamente, generan insumos valiosos para intervención profesionales pertinentes y a tiempo.

El cuestionario que desarrolla el equipo AES de PACE UAH se inscribe en el mismo marco de esfuerzos y, después de esta primera aplicación y uso estratégico de los datos recogidos, se perfilan las siguientes mejoras para el siguiente ciclo: incorporar preguntas relativas al nivel de manejo en TICs; replantear las preguntas relativas a la dimensión psicoeducativa, incorporando hábitos, condiciones y materiales disponibles para el estudio; evaluar el manejo de información acerca del funcionamiento de la Universidad; redes sociales; entre otros aspectos. Asimismo, surge la necesidad de distinguir aquellos reactivos que indican alertas tempranas de abandono de aquellos que generan información cualitativa propicia para el acompañamiento profesional. Por último, se requiere afinar el proceso de sistematización de la información obtenida, optimizando el uso de la plataforma online y contando con la asesoría de un profesional ad hoc. Se espera que este instrumento, dentro del contexto de los dispositivos desarrollados por el equipo AES, pueda continuar aportando a la integración y a la permanencia de los estudiantes no tradicionales que ingresan vía PACE a la UAH y que ven en la ES un modo de enriquecer sus proyectos de vida y de construcción de identidad.

5. Referencias

Abbate, J., 2008. Admisión, Apoyo y Retención de Estudiantes No tradicionales en Carreras Universitarias. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea] 2008, 6 [Fecha de consulta: 3 de junio de 2018] Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160302>.

Alvarado, C., Fernández, N., Barría, G., Macho, N., 2017. *Experiencias de inclusión en universidades con vocación pública: el caso de la U. Alberto Hurtado*. VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1638/2374>.

Línea temática 5: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono.

Base de Datos PACE AES UAH, 2017-2018.

Corrales, S. y Naranjo, M., 2017. La consejería, eje central del proceso de acompañamiento a estudiantes. VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1592/2330>.

Fernández, N., Alvarado, C., Barría, G., Macho, N., 2017. *Implementación modelo de acompañamiento a estudiantes de primer año que ingresan vía cupo PACE a la Universidad Alberto Hurtado para disminuir el abandono: tutores de acompañamiento integral*. VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1633/2369>.

Funes, M. y Mas, S., 2017. *Inclusión educativa en la universidad: repensar el “abandono” desde las trayectorias y experiencias estudiantiles*. VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1609/2346>

Hernández, C., 2013. *Hacia la construcción colectiva de un marco conceptual para analizar, predecir, evaluar y atender el abandono estudiantil en la educación superior*. Documento de Proyecto Alfa, Gestión Universitaria Integral de Abandono (GUÍA). Recuperado de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Marco_Conceptual_sobre_el-Abandono.pdf.

Informe de Sistematización de Bitácoras, PACE AES UAH, 2017-2018.

Ministerio de Educación (MINEDUC), 2015. *¿Qué es el PACE?* Recuperado de <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>.

Munizaga, F., Cifuentes, M. y Beltrán, A., 2017. *Variables y factores asociados al fenómeno de la retención y abandono estudiantil universitario en investigaciones de Latinoamérica y el Caribe*. VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1671/2407>.

Muñoz, F., Ortíz, D., Serrano, M. y Villarroel, J., 2017. *La entrevista como técnica de diagnóstico y focalización para el acompañamiento a estudiantes de programas de acceso inclusivo en la Universidad Católica de Temuco*. VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Extraído de <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1684/2420>.

Sepúlveda, L. y Valdebenito, M., 2014. *Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnico-profesional: ¿es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media?* Polis, Santiago, 13 (83), 597-620.

Valle, R., Eslava, G., Manzano, A. y García, M., 2014. *Informe de resultados de la encuesta de abandono en la educación superior*. Documento de Proyecto Alfa, Gestión Universitaria Integral de Abandono (GUÍA). Recuperado de <http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/resultados/Informe-resultados-encuesta-abandono-Educacion-Superior.pdf>.