

Artículo científico de investigación

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58259>

Perfil y desempeño académico del estudiantado ingreso especial: Análisis de una política pro-inclusión educativa en una universidad pública

Profile and Academic Performance of Special Admission Students: Analysis of a Pro-Inclusion Educational Policy in a Public University

David Romero Garrido
Universidad del Bío-Bío
Chillán, Chile

dromero@ubiobio.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7352-4022>

Carlos Rodríguez Garcés
Universidad del Bío-Bío
Chillán, Chile

carlosro@ubiobio.cl (Correspondencia)

<https://orcid.org/0000-0002-9346-0780>

Denisse Espinosa Valenzuela
Universidad del Bío-Bío
Chillán, Chile

daespinosa@ubiobio.cl

<https://orcid.org/0000-0003-1486-7046>

Recepción: 13 de febrero de 2024

Aceptado: 04 de junio de 2024

¿Cómo citar este artículo?

Romero-Garrido, D., Espinosa-Valenzuela, D. y Rodríguez-Garcés, C. (2024). Perfil y desempeño académico del estudiantado ingreso especial: Análisis de una política pro-inclusión educativa en una universidad pública. *Revista Educación*, 48(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58259>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



RESUMEN

Dada la importancia de promover y articular un sistema educativo que garantice la equidad y aprendizajes de calidad en el estudiantado, este artículo tiene como objetivo analizar comparativamente las trayectorias académicas, en particular permanencia y rendimiento de estudiantes universitarios ingresados mediante cupo especial y vía tradicional. En términos de metodología, se analizan datos de 9258 estudiantes que participan de los procesos de admisión universitario 2018 a 2021, se realizan modelamientos estadísticos según vía de ingreso tradicional o especial. Los hallazgos reportan que el estudiantado ingreso especial presentan mejor rendimiento escolar e inferiores puntajes en las pruebas de selección universitaria que su par tradicional, pero en su trayectoria académica exhiben mejores calificaciones y tasas de deserción ajustadas. Las conclusiones destacan la importancia predictiva del desempeño escolar; además, permiten suponer que la vulnerabilidad y la deficiente calidad de la exposición educativa no constituyen necesariamente una desventaja que condicione la trayectoria académica universitaria.

PALABRAS CLAVE: Educación superior, Condiciones de admisión, Oportunidades educativas, Desigualdad social, Programa social.

ABSTRACT

Given the importance of promoting and articulating an educational system that guarantees equity and quality learning for students, this article aims to comparatively analyze the academic trajectories, the retention and performance, of university students admitted through special quotas and traditional routes. In terms of the methodology, data from 9,258 students participating in university admission processes from 2018 to 2021 were analyzed, with statistical modeling performed according to the traditional or special admission route. Regarding the results, the findings report that special admission students present better school performance and lower scores in university selection tests than their traditional counterparts, but in their academic trajectories, they exhibit better grades and adjusted dropout rates. The conclusions highlight the predictive importance of school performance, suggesting that vulnerability and poor quality of educational exposure do not necessarily constitute a disadvantage that conditions the university academic trajectory.

KEYWORDS: Higher Education, Admission Requirements, Educational Opportunities, Social Inequality, Social Programs.

INTRODUCCIÓN

En una época de expansión de matrícula universitaria, el desafío que le asiste a las naciones y gobiernos, junto con asegurar una educación de calidad, refiere a su capacidad de promover la inclusión y equidad (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2018).

En Chile, bajo el mandato de promover y articular un sistema educativo que garantice la equidad y aprendizajes de calidad en todos sus estudiantes se han articulado un conjunto de reformas y políticas educativas pro-inclusión que tienen por objeto reducir la segregación del espacio educativo, estas apoyan la participación en educación superior de estudiantes sistemáticamente excluidos (Espinosa 2007; Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2019). Esta agenda pro-inclusión deriva en la implementación de un conjunto de medidas para asegurar igualdad de oportunidades. Asigna un trato preferencial a estudiantes socioeconómicamente vulnerables que, aun al exhibir un buen desempeño escolar, tienen dificultades para rendir adecuadamente en los test de admisión universitaria, en razón de los hándicaps educativos por la baja calidad de la educación recibida. Estas medidas pro-inclusión operan dentro de la lógica de acción afirmativa a objeto de compensar la situación de desventaja en la que se encuentran estudiantes vulnerables frente al resto de la sociedad.

Dentro de estas medidas destacan la asignación de cupos especiales para el ingreso a la educación superior de carácter universitaria, en particular, el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE). En consideración a que el talento académico está homogéneamente distribuido en las diferentes capas sociales, pero profundamente invisibilizado con ocasión de los procesos de segmentación que opera en detrimento de los grupos sociales más vulnerables, esta política busca restituir su derecho a la educación superior de calidad, por su intermedio, y contribuir a la generación de oportunidades para hacer de Chile un país más justo e integrado social y culturalmente (MINEDUC, 2021).

En contextos de profunda segmentación como el chileno, los y las estudiantes vulnerables que han exhibido un alto rendimiento en su etapa escolar no logran refrendar dicho comportamiento en las pruebas de admisión, situación que trunca sus aspiraciones de acceso a la universidad. Las pruebas de admisión, pese a estar en sus contenidos evaluados alineadas con el currículum de enseñanza media y evidenciar adecuadas cualidades métricas y predictivas, constituyen en sí mismas un mecanismo de exclusión formal pero injusto. En efecto, dada la desigual calidad educativa, los test de selección universitaria configuran una barrera difícil de sortear para el alumnado de escasos recursos, incluso en aquellos de buen desempeño. Por esta razón, la asignación de cupos especiales no considera en su algoritmo de cálculo el nivel de logro que estos estudiantes pudieran haber exhibido en estas pruebas.

Antecedentes teóricos

El programa PACE es una política chilena de acción afirmativa de carácter nacional cuyo propósito es restituir el derecho educativo a jóvenes estudiantes que han demostrado destacadas trayectorias escolares, pero que dada su condición de vulnerabilidad, se asumen dificultades en el ingreso a la universidad (MINEDUC, 2015). Este Programa inicia a partir del año 2014 y aúna la mayor cantidad de cupos especiales de ingreso a la universidad. Esta acción afirmativa es resultado de un convenio entre el Ministerio de Educación y un conjunto de universidades chilenas acreditadas sin fines de

lucro, donde cada institución educativa ofrece dentro de sus vacantes regulares una cantidad de cupos especiales para estudiantes de destacada trayectoria escolar educados en contextos vulnerables (Gil-Llambías et al., 2019; MINEDUC, 2015; 2021).

Dado que los colegios y estudiantes seleccionados se caracterizan por exhibir altos índices de vulnerabilidad, en la asignación de cupos especiales, la universidad patrocinante tiene el compromiso de preparar anticipadamente a estos estudiantes durante su trayectoria escolar, así como también nivelarlos y acompañarlos, tanto en temas académicos como actitudinales, durante el primer año de universidad a objeto de garantizar su permanencia y promover una trayectoria educativa exitosa (Castro et al., 2016; MINEDUC, 2015; MINEDUC, 2022; Zambrano et al., 2018).

Ahora bien, a pesar de las bondades atribuidas a estos programas y los esfuerzos de las instituciones de educación superior a objeto de garantizar una mayor inclusión, la implementación de esta política no está exenta de tensiones y desafíos, particularmente cuando las características propias del perfil de ingreso entran en conflicto con cuestiones de orden académica y de adaptación.

En efecto, el estudiante ingreso especial arrastra consigo vacíos curriculares que complejizan esta nueva trayectoria académica más exigente, a lo que se añade los sentimientos de incertidumbre, estrés, desafección o falta de sentido de pertenencia en un espacio que le es particularmente ajeno; conjunto de situaciones que pudiesen condicionar tanto su permanencia como rendimiento (Abaroa et al., 2018; Arias et al., 2018; Caicedo et al., 2019; Cerda y Ubeira, 2017; Cooper et al., 2019; Díaz et al., 2019; Faúndez et al., 2017; Ferrada, 2018; Gil-Llambías et al., 2019; Rodríguez et al., 2020; Rodríguez et al., 2021). No obstante, subyace también la evidencia disponible que reporta que el rendimiento escolar es un buen predictor del posterior desempeño académico en la universidad (Rodríguez et al., 2021), por lo que estos estudiantes, al pertenecer al 15% de mejor rendimiento de su cohorte y recibir un adecuado apoyo psicoacadémico, podrían sortear con éxito sus trayectorias académicas.

Síntesis del problema

El Programa PACE es un programa de acción afirmativa que ofrece cupos especiales garantizados en la universidad a estudiantes de destacado rendimiento escolar educados en contextos vulnerables. Se presume que el acceso especial a la universidad plantea desafíos académicos, actitudinales y adaptativos para estos estudiantes, lo que podría llevar a afectar su trayectoria y éxito académico. En tal sentido, esta investigación tiene por objetivo analizar comparativamente las trayectorias académicas, en particular, permanencia y rendimiento de estudiantes universitarios ingresados mediante cupo especial y vía tradicional. Este objetivo se sustenta en el supuesto de que los ingresos especiales son capaces de sobrellevar satisfactoriamente trayectorias educativas de mayor exigencia, como las que supone la formación universitaria, pese a exhibir hándicaps de entrada con ocasión de la segmentada calidad educativa de la que fueron partícipes durante la enseñanza secundaria.

METODOLOGÍA

Diseño

El presente trabajo corresponde a un diseño de investigación de corte cuantitativo, de análisis estadísticos de datos secundarios de carácter bivariante. Respecto de su nivel de profundidad, es una investigación correlacional y en su componente temporal corresponde a una investigación de alcance longitudinal. En lo específico, se emplea un conjunto de indicadores con el objetivo de describir el perfil y desempeño académico de los y las estudiantes que ingresan a la universidad mediante cupos especial o supernumerarios ofertados por las instituciones en los procesos de admisión de los años 2018 a 2021. Índices que en su comportamiento son comparados con los que exhibe el alumnado de ingreso tradicional.

Instrumento

Esta investigación hace uso de bases de datos de una Universidad Pública chilena y fueron facilitadas por la Dirección de Admisión y Registro Académico de esta institución cuya función compete administrar los procesos de admisión, registro, control y almacenamiento de la información académica de la totalidad del estudiantado adscritos a esta casa de estudios, correspondiente a las cohortes de ingreso de los procesos de admisión 2018-2021. Esta información refiere a datos socioeconómicos, de trayectoria escolar, rendimiento alcanzado en las pruebas de selección universitaria y desempeño académico durante los 4 primeros semestres en las distintas carreras de su elección. Dicha información fue segmentada sobre la base del tipo o modalidad de ingreso, esto es vía cupo especial o vía tradicional por pruebas de selección.

Muestra

El estudio versa sobre los registros poblacionales del conjunto de estudiantes que ingresaron durante los años 2018- 2021 a una universidad pública de Chile, refiere en consecuencia a un estudio de cohortes. Así entendido, la unidad de observación corresponde a una muestra de 9.258 estudiantes matriculados en los procesos de admisión 2018-2021 en alguna carrera de la universidad pública chilena estudiada.

Tabla 1.

Caracterización de la muestra ($n = 9.258$)	
Variable	%
Tipo de ingreso	
-Especial	4,1
-Tradicional	95,9
Cohorte	
-2018	26,0
-2019	26,2
-2020	24,2
-2021	23,6

Tipo de colegio:	
-Público	40,4
-Particular subvencionado	56,3
-Particular pagado	3,4

Nota. Ingreso vía Especial= corresponde a estudiantes que se matriculan en algún programa de la oferta educativa en cuyo proceso de admisión no se contempla el rendimiento en las pruebas de selección. En su gran mayoría corresponde a estudiantes del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior.

Fuente: Elaboración propia con datos de Registro Académico Universitario.

Como se muestra en la [Tabla 1](#), los 9.258 estudiantes registran una homogénea distribución por cohorte de ingreso, con rangos de proporciones que transitan desde un 26,2% a 23,6%. Esta situación es expresión de la invariabilidad y estabilidad de sus indicadores de oferta y demanda. En términos de colegio de procedencia, se observa una alta participación de los colegios de administración privada (59,7%), en especial, los de carácter particular subvencionado. La tipología de ingreso predominante es la modalidad tradicional, la cual alcanza el 95,9% de la matrícula, mientras que la modalidad especial o vía Pace representa un 4,1%. Si bien la prevalencia estadística del estudiante que ingresa vía especial es comparativamente marginal y comprende solo a 380 estudiantes del total matriculado en las cohortes analizadas, es una tipología relevante por cuanto constituye supernumerarios como resultado de la primera iniciativa de acción afirmativa con cobertura nacional que busca igualar oportunidades de acceso efectivo a la educación superior a grupos vulnerables.

Procedimiento de análisis

Luego de explorar y fusionar las bases de datos de registro académico y agregar nuevas variables a este consolidado, se construyó un conjunto de índices que permiten perfilar los atributos distintivos de los y las estudiantes ingreso especial en comparación de aquellos que acceden vía tradicional.

Estos indicadores, descritos a continuación, se centran en características de perfil escolar y socioeducativas del alumnado matriculado, el nivel de desempeño que obtienen en las pruebas de selección universitaria y el rendimiento que alcanzan durante los 4 primeros semestres de su trayectoria académica.

NEM: primer estimador del desempeño escolar en secundaria expresado a través del promedio de notas o calificaciones, el cual es transformado a puntaje estándar de mínima 150 y máximo 850 puntos.

RANKING: estimador complementario del desempeño escolar en secundaria expresado, en un puntaje estándar en escala de 150 a 850 puntos, que refiere a la posición relativa las NEM del estudiante en comparación con las calificaciones de tres generaciones del alumnado del mismo colegio

Puntaje matemáticas/puntaje lenguaje: puntuación estandarizada que obtiene el estudiante en el test de Lenguaje o matemáticas de admisión universitaria en escala de 150 a 850 puntos. Expresada como promedios y dicotomizada estableciendo como punto de corte un puntaje de 550.

Tipo de colegio: variable que refiere a la tipología de administración educativa pública o privada. Para efectos de análisis, se utiliza como referencia Colegio Municipal o público.

Residencia del estudiante: variable dicotómica referida a si el estudiante reside o no con su núcleo familiar durante el año académico. Se utiliza como referencia Residencia académica-familiar para hacer mención a la primera categoría.

Educación parental: índice que expresa el capital educativo del padre y/o de la madre. Se utiliza como referencia haber alcanzado como máximo 8 años de escolaridad, esto es, que ninguno de sus progenitores haya cursado algún año de la enseñanza secundaria (Baja Educación Parental).

Estos atributos, en observancia a las condiciones métricas de la variable, su correspondiente distribución y los demás requisitos de las pruebas de contraste de hipótesis, fueron sometidos a análisis estadísticos inferenciales. En lo específico, para las variables categóricas, fueran estas nominales u ordinales. Se hizo uso de comparación de proporciones mediante tablas de contingencia y aplicación de ji cuadrado prueba de independencia a modo de contraste de hipótesis; se resguardó, en este caso, la ausencia de frecuencias esperadas menores de 5 a objeto de no sobreestimar el error. Por otra parte, para variables cuantitativas o de tipo escalar, se hace uso de la prueba t para muestras independientes, contraste de medias de carácter paramétrico que tiende a presentar mayor potencia que su homólogo no paramétrico y que a pesar de ser más exigente ha demostrado robustez en ausencia de normalidad cuando las muestras son suficientemente grandes, tal y como es el caso aquí analizado. Todas estas pruebas de contraste de hipótesis se realizaron bajo un nivel de confianza del 95%, como mínimo.

Los primeros análisis tienen por objeto determinar perfiles diferenciadores sobre la base de modalidad de ingreso, haciendo especial hincapié en los atributos de trayectoria escolar y rendimiento en las pruebas de selección universitaria. Posteriormente, sobre la base de estos perfiles, se analiza el comportamiento del rendimiento académico y la deserción por tipología de ingreso en el transcurso de sus cuatro primeros semestres académicos.

Los datos se analizan estadísticamente con sus correspondientes índices y pruebas de contraste, información que es reportada a través de tablas y gráficos, utilizando para estas representaciones los softwares estadísticos SPSS y RStudio.

RESULTADOS

La [Tabla 2](#) expone los atributos distintivos de un total de 9.258 estudiantes universitarios, según hayan ingresado por vía tradicional o especial. Se busca representar, preferencialmente, características vinculadas al perfil escolar y nivel de desempeño en las pruebas de admisión, de modo que se establezca en qué medida estos atributos en el estudiante ingreso especial difiere del perfil de ingreso universitario tradicional.

Tabla 2.

Caracterización estudiantes según tipología de ingreso

	Especial (%)	Tradicional (%)	Significación
Colegio municipal	93,5	38,4	$[x^2 = 442,066; gl = 2; p = ,000]$
Residencia académica-familiar	68,1	79,5	$[x^2 = 27,550; gl = 1; p = ,000]$
Baja educación parental	36,1	11,0	$[x^2 = 142,914; gl = 2; p = ,000]$
Facultad Educación y Humanidades	57,9	24,9	$[x^2 = 220,794; gl = 5; p = ,000]$
NEM < 550	3,6	23,3	$[x^2 = 155,831; gl = 2; p = ,000]$
Puntaje NEM	691,6	619,7	$[t = 19,728; p = ,000]$
Ranking < 550	3,4	21,4	$[x^2 = 132,091; gl = 2; p = ,000]$
Puntaje Ranking	733,3	644,3	$[t = 19,945; p = ,000]$
Lenguaje < 550	89,7	50,9	$[x^2 = 208,803; gl = 2; p = ,000]$
Puntaje Lenguaje	447,3	552,9	$[t = -24,291; p = ,000]$
Matemática < 550	85,2	42,4	$[x^2 = 257,598; gl = 2; p = ,000]$
Puntaje Matemática	449,7	560,9	$[t = -22,022; p = ,000]$

Fuente: Elaboración propia con datos de Registro Académico Universitario.

Tal y como muestra la [Tabla 2](#), el alumnado cupo especial se caracteriza por provenir de colegios municipales (93,5%). Esta cifra contrasta significativamente respecto de la procedencia que declara el alumnado tradicional, donde solo un 38,4% realizó sus estudios de enseñanza media en colegios públicos $[x^2 = 442,066; gl = 2; p = ,000]$. La mayoritaria presencia de estudiantes de colegios públicos es esperable toda vez que, prácticamente, la totalidad de los programas de inclusión establecen esta filiación como requisito, la relevante diferencia respecto del estudiante ingreso regular (55,1 pp) es explicada también por el continuo y prolongado proceso de vaciamiento que ha enfrentado la educación pública en los últimos 30 años, a lo que se adiciona sus bajos niveles de calidad expresado en la menor proporción de estudiantes de este sector educativo que logra matricularse en el sistema selectivo universitario (Donoso-Díaz, 2021; Padilla-Fuentes et al., 2022). En efecto, de quienes egresaron de la enseñanza media en el año 2021, solo un tercio provenían de un establecimiento municipal (35,3%), cifra que alcanza un 26,6% del total de quienes se matriculan.

En términos de capital educativo parental, el alumnado ingreso especial registra también significativas diferencias respecto de su par de comparación $[x^2 = 142,914; gl = 2; p = ,000]$. Mientras un

36,1% de ellos declara que sus padres y/o madres solo alcanzan a completar la enseñanza básica, esto es 8 años de escolaridad, esta proporción se reduce a un 11,0% al considerar el matriculado tradicional.

En cuanto a la residencia del estudiante mientras cursa sus estudios universitarios, los datos reportaron una mayor prevalencia de la residencia académica-familiar para el estudiante ingreso tradicional (79,5%), mientras que para el caso del estudiante ingreso especial estas alcanzaron un 68,1%. Si bien estas cifras son estadísticamente significativas según tipo de ingreso [$\chi^2 = 27,550$; $gl=1$; $p = ,000$], la alta proporción de estudiantes que residen junto con sus familias posibilita establecer que ambos tipos de estudiantes se beneficiarían del conjunto de ventajas que generalmente se asocia al hecho de vivir con los padres.

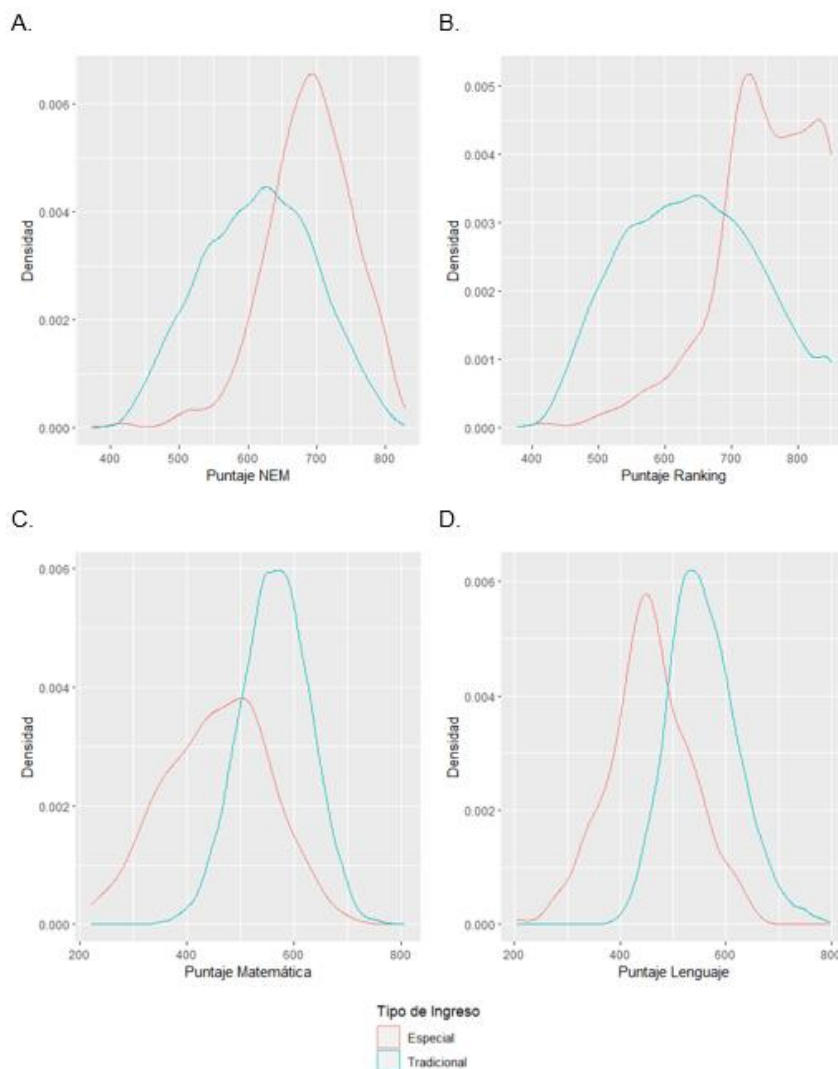
Por otra parte, el estudiantado ingreso especial entra a la Facultad de Educación y Humanidades (57,9%), registrando una significativa sobrerrepresentación respecto del alumnado tradicional (24,9%).

Por otro lado, los componentes de trayectoria escolar (NEM y Ranking) y las pruebas de admisión universitaria de Lenguaje y Matemática evidencian diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ingreso especial y tradicional, aunque la orientación de la diferencia varía en razón del componente analizado. En efecto, en lo que refiere al desempeño en las pruebas de admisión, el alumnado ingreso especial registra puntajes significativamente más bajos, alcanzando 105,6 puntos menos en la prueba de lenguaje [$t = -24,291$ (-114,2 (-) -97,1 NC95) $p = ,000$] y 111,3 puntos menos en la prueba de matemática [$t = -22,022$ (-121,3 (-) -101,4 NC95) $p = ,000$]. Comportamiento contrario registran los indicadores NEM y Ranking, donde es precisamente el estudiante admisión especial quien exhibe puntajes significativamente más altos, logrando 71,9 puntos más en el NEM [$t = 19,728$ (64,7 – 79,0 NC95) $p = ,000$] y 89,0 puntos más en el Ranking [$t = 19,945$ (80,2 – 97,8 NC95) $p = ,000$] que su contraparte de ingreso tradicional.

Los gráficos de densidad expuestos en la [Figura 1](#) reportan precisamente los diferenciales perfiles que presentan estudiantes ingreso especial y tradicional en lo que refiere tanto en los componentes de trayectoria escolar de NEM y Ranking (Gráfico A y Gráfico B) como en los resultados alcanzados en las pruebas de admisión de Matemática y Lenguaje (Gráfico C y Gráfico D). Para el caso del ingreso especial y en los componentes de trayectoria escolar, se observa una significativa acumulación en la parte alta de la variable modelada, tanto en lo que refiere a rendimiento NEM como en la posición relativa en la calificación de este rendimiento dentro de su colegio de procedencia (Ranking). El comportamiento de esta curva de densidad es claramente diferenciador si se contrasta con la observada en el caso del ingreso tradicional. En este grupo se registra comparativamente una mayor dispersión, medias significativamente más bajas y, no obstante se observar una distribución que tiende en mayor medida a la normalidad, también se constata una más alta concentración en los puntajes más bajos de la escala.

Figura 1.

Puntaje trayectoria escolar y pruebas de selección según tipología de ingreso



Fuente: Elaboración propia con datos de Registro Académico Universitario.

Por otra parte, los gráficos de densidad que modelan el desempeño en las pruebas de admisión, tanto de matemática como de lenguaje (Gráfico C y Gráfico D), reportan también un diferencial comportamiento por tipo de ingreso, aunque esta vez las concentraciones en la parte alta de la escala favorecen al estudiantado de ingreso tradicional. En estos modelamientos, los y las estudiantes de ingreso especial reportan peores rendimientos tanto en promedio como en concentración por rango percentil.

Atendiendo los diferenciales perfiles socioeducativos de las tipologías de alumnado ingreso tradicional e ingreso especial, particularmente en lo que refiere al desempeño en las pruebas de admisión,

resulta de interés analizar comparativamente las trayectorias académicas que exhiben ambos tipos de alumnos y alumnas, en especial las tasas de deserción y rendimiento.

Tabla 3.

Trayectoria académica según tipología de ingreso

		Tasa de deserción		
	Especial (Dif. pp.)	Tradicional (Dif. pp.)	Prueba de contraste	
S1	8,7 [ref.]	5,9 [ref.]	$x^2 = 4,988$; $gl = 1$; $p = ,026$	
S2	16,8 [+8,1pp; 93,1%]	13,6 [+7,7pp; 1,3%]	$x^2 = 3,145$; $gl = 1$; $p = ,076$	
S3	22,5 [+5,1pp; 29,3%]	20,4 [+6pp; 41,7%]	$x^2 = ,663$; $gl = 1$; $p = ,415$	
S4	25,7 [+3,2pp; 14,2%]	24,9 [+4,5; 22,1%]	$x^2 = ,088$; $gl = 1$; $p = ,766$	
		Rendimiento promedio		
	Especial	Tradicional	Prueba de contraste	
S1	5,29	5,17 (0,12)	$t = 2,294$; $p = ,022$ [0,17-2,12]	
S2	5,41	5,04 (0,37)	$t = 8,323$; $p = ,000$ [2,78-4,49]	
S3	5,29	5,02 (0,27)	$t = 4,557$; $p = ,000$ [1,38-4,17]	
S4	5,42	5,16 (0,26)	$t = 3,796$; $p = ,000$ [1,27-3,99]	

Nota. Dif. pp. = Diferencia expresada en puntos porcentuales.

Fuente: Elaboración propia con datos de Registro Académico Universitario.

A objeto de analizar, sobre la base de la evidencia disponible, el supuesto anteriormente expuesto, esto es que los y las estudiantes que ingresan vía especial registran una mayor tasa de deserción y menor nivel de desempeño, la [Tabla 3](#) expone comparativamente las trayectorias académicas durante los cuatro primeros semestres de los y las alumnos ingreso especial y tradicional reportando sus tasas de deserción y rendimiento promedio.

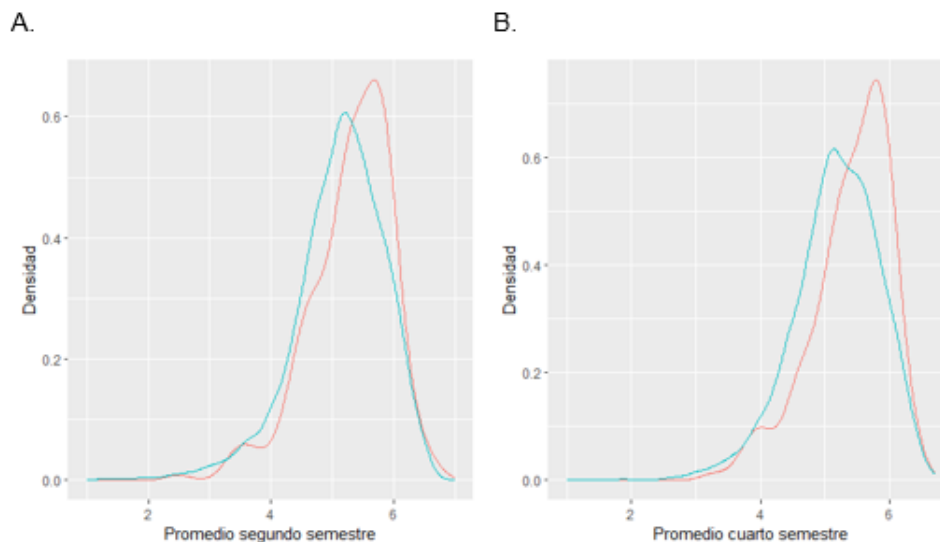
Respecto de la tasas de deserción comparada por tipología de ingreso y periodo académico, al concluir el cuarto semestre, uno de cada cuatro ingresos especiales (25,7%) ha abandonado el programa y universidad en que estudia y, si bien sus tasas de deserción aumentan consistentemente durante el periodo analizado, transitando desde un 8,7% a un 25,7%, estas cifras, con excepción de lo registrado en el primer semestre (s1), no observan diferencias estadísticamente significativas respecto de su par ingreso tradicional.

Junto con la morigeración a partir del cuarto semestre de las tasas de deserción, la [Tabla 3](#) también reporta la ausencia de diferencias estadísticamente significativas según tipologías de ingreso. La excepción lo constituye el primer semestre, donde la tasa de deserción es significativamente mayor en el alumnado de ingreso especial. Fenómeno que, dado el escaso tiempo transcurrido en la trayectoria curricular, se explicaría más a problemas de adaptación socioemocional que a un bajo rendimiento académico.

La ausencia de diferencias significativas en las tasas deserción por tipología de estudiante llama la atención, al considerar los desiguales niveles de apropiación del currículum que estarían evidenciando, como indicador de eficiencia externa, las pruebas de admisión.

Figura 2.

Promedio de notas según tipología de ingreso y semestre académico



Fuente: Elaboración propia con datos de Registro Académico Universitario.

Tras atender a esta observación, paralelamente al análisis de prevalencia de la deserción, la Tabla 3 expone el rendimiento por tipología de alumnado y periodo académico, junto con sus correspondientes pruebas de contraste, información que es complementada con las distribuciones de densidad de la Figura 2. En ellas se observa que las calificaciones obtenidas por el estudiante ingreso especial y que continúa con matrícula vigente, son significativamente más elevadas que su par ingreso tradicional. En efecto, los deltas o diferenciales en rendimiento favorecen siempre al alumnado de ingreso especial, siendo 0,12 centésimas mayores en el primer semestre [$t = 2,294$; $p = ,022$; (0,17-2,12)] y 0,26 centésimas en el cuarto semestre [$t = 3,796$; $p = ,000$ (1,27-3,99)], observándose más acentuadas e igualmente significativas en términos estadísticos durante el segundo semestre [$t = 8,323$; $p = ,000$ (2,78-4,49)].

Esta tendencia se aprecia también al momento de comparar mediante gráficos de densidad los rendimientos promedio que registran estas dos tipologías de estudiantes durante su trayectoria académica (Figura 2). Se observan similares concentraciones en los promedios que supone rendimiento deficiente o reprobación para ambas cohortes analizadas y solo a partir de la calificación de aprobación (4.0) los perfiles de las curvas se comienzan a distanciar, registrándose una significativa mayor concentración de estudiantes ingreso especial en las calificaciones más altas

DISCUSIÓN

Los resultados anteriormente expuestos relevan un perfil de estudiante de admisión especial caracterizado por provenir de familias con bajo capital educativo parental, residencia académica junto a sus familias e ingresar mayoritariamente a la oferta educativa del área de las humanidades, especialmente a pedagogía. En cuanto al perfil académico, se observaron sobresalientes puntajes en los ponderadores de trayectoria escolar, pero decaídas puntuaciones en los test estandarizados de admisión universitarios; diferencias que además resultaron ser estadísticamente significativas en contraste con su par ingreso tradicional.

Estos hallazgos encuentran su correspondencia en la teoría e investigación actualizada que indicaría concomitancia y vínculo entre el nivel escolar parental -particularmente el de la madre- y la calidad educativa del hogar, en términos de condiciones de educabilidad y disponibilidad de recursos para el aprendizaje. Hogares de menor capital parental educativo tienden a presentar no solo una mayor precariedad económica, sino que además observa cierta tendencia a proyectar estas debilidades en la calidad de los procesos educativos que enfrentan sus hijos (Rodríguez y Muñoz, 2016).

Respecto de la residencia, cabe hacer presente que en la actualidad las instituciones de educación superior, universidades incluidas, y muy particularmente las de carácter regional, presentan una fuerte adscripción en el origen territorial de su estudiantado. En efecto, la mayor parte de su masa estudiantil proviene de la misma comuna de la sede, campus de la universidad o bien reside en lugares cercanos que les posibilita viajar diariamente a sus centros de estudio. De allí la alta proporción de estudiantes que, con independencia de la tipología de estudiante que se trate, viven con su familia durante su formación universitaria.

En efecto, estudios demuestran que quienes residen con sus familias de origen durante su formación universitaria presentan un mejor y más rápido proceso de adaptación y un favorable vínculo con la retención. Vivir con los padres implica una reducción de los costos económicos que conlleva el arriendo y la alimentación cuando por razones académicas se debe tener otra residencia. Por otro lado y en particular, cuando la residencia académica y familiar está en la misma localidad de la sede universitaria en que se estudia, al disminuir significativamente los tiempos de desplazamiento, se observa una mayor utilización de los espacios universitarios y, con ello, el desarrollo de un mayor sentido de pertenencia para con su universidad y carrera (Baeza et al., 2018). Hecho que, sumado a la contención emocional que posibilitaría la familia, facilita la adaptación temprana y la retención (Chacón-Vargas y Roldán-Villalobos, 2021).

Por otra parte, se reportó una significativa concentración de estudiantes ingreso especial en determinadas carreras y facultades, fenómeno que encontraría su explicación en el hecho de que esta modalidad de ingreso es utilizada también con un fin instrumental por determinadas instituciones para solventar

sus déficits de matrícula, de allí que conforme menor sea la demanda por estudiar una determinada carrera, mayor tiende a ser el número de vacantes que esta ofrece (Dias, 2016). En efecto, un sistema de provisión de servicio educativo bajo lógicas de mercado con financiamiento a la demanda conmina a las instituciones a desarrollar diversas estrategias a objeto de asegurar determinados niveles de matrícula y acceder a recursos públicos controlando determinados nichos de demanda (Rodríguez y Padilla, 2017).

Por otro lado, se encontraron grandes diferencias entre los indicadores de trayectoria escolar y pruebas de admisión, observado entre ambas tipologías de alumnado, es lógicamente esperable toda vez que el ingreso especial vincula a estudiantes que, junto con educarse en contextos de vulnerabilidad, pertenecen a los mayores rangos percentiles de rendimiento de sus respectivos colegios. En efecto, la modalidad de ingreso especial busca compensar la profunda segmentación socioeducativa que caracteriza al sistema escolar chileno, donde incluso estudiantes académicamente talentosos o que exhiben sobresalientes trayectorias escolares en su etapa formativa preuniversitaria no logran refrendar dicho rendimiento en las pruebas de admisión. Las pruebas de selección, aun estando alineadas con el currículum nacional, recogen las debilidades de los procesos formativos, los vacíos de cobertura o escasa profundidad alcanzada en los contenidos curriculares en los establecimientos de mayor índice de vulnerabilidad escolar, de allí la dificultad que presentan sus estudiantes para alcanzar adecuados puntajes que les permitan hacerse de una vacante universitaria, aun cuando tengan un destacado compromiso escolar (Miranda-Zapata et al., 2018). Por esta razón la modalidad de ingreso especial, con propósito de generar mayor equidad e igualar oportunidades, excluye el rendimiento en estas pruebas de admisión en su algoritmo de cálculo, privilegiando las notas obtenidas durante la enseñanza media y el Ranking del alumnado en su establecimiento, indicadores que estarían menos contaminados por el índice de vulnerabilidad del colegio (Gil-Llambías et al., 2019).

Complementariamente, las diferencias observadas en el comportamientos de la trayectoria escolar y el rendimiento en las pruebas de selección universitaria según tipología del alumnado matriculado encuentra su explicación también en el hecho de que el estudiante de buen desempeño escolar educado en contextos de vulnerabilidad y, en cuanto tal, potencial beneficiario de un cupo especial tiende a articular esta modalidad de ingreso solo en la medida en que sus puntajes en las pruebas de admisión le inhiben la posibilidad de ingresar por la vía tradicional. Los cupos de inclusión del sistema educativo universitario no solo son de una cantidad restringida, sino que además están fuertemente concentrados en determinados programas e instituciones, oferta que no necesariamente se condice con los anhelos o aspiraciones del postulante. Si bien toda institución universitaria que adhiera a la política de inclusión debe generar vacantes de cupos especial en toda su oferta educativa, esta asignación está muy lejos de ser homogénea, más bien se distribuye sobre la base de criterios de selectividad, puntaje de corte y niveles de demanda que el mismo programa tiene.

Si bien el alumnado ingreso especial se caracteriza preferentemente por exhibir una destacada trayectoria escolar, al pertenecer a los percentiles de mejor desempeño, no es menos cierto que en su formación presenta vacíos curriculares y una exposición educativa de baja calidad. Hándicap que, más allá del talento o preocupación que pudieran haber demostrado durante la enseñanza media, se hizo palpable con un menor desempeño en las pruebas de selección universitaria. Menor nivel de logro en las distintas baterías de test que componen el proceso de admisión y que bien pueden extenderse durante la trayectoria universitaria. En efecto, en contextos de mayor exigencia como la que supone la educación superior, los déficits curriculares y/o competencias académicas se hacen difíciles de sortear y, eventualmente, los expone con mayor probabilidad al abandono y al bajo rendimiento académico (Abaroa et al., 2018; Aguilar et al., 2019; Guajardo, 2018; Matheu et al., 2018).

Desde un paradigma económico-racional, los costos asociados a la deserción aumentan conforme se avanza en el proceso formativo, de allí que esta decisión tienda a efectuarse durante los primeros semestres y se inhiba significativamente transitado determinado umbral (Gutiérrez et al., 2021; Miño, 2021). Por otra parte, desde una perspectiva académica y vocacional, se estima que el desencanto con la opción formativa elegida o el déficit de competencias y habilidades para enfrentar adecuadamente el desafío que la formación universitaria impone, se hacen tempranamente presentes para fundamentar la deserción (Blanco et al., 2018).

En consecuencia, si bien los factores expuestos actúan en concomitancia para explicar el fenómeno de la deserción, la incidencia de lo académico-vocacional tiende a adquirir relativa hegemonía en los primeros semestres, facilitando la decisión de abandonar, amparado también en los todavía bajos costos que conlleva (Miño, 2021; Blanco et al., 2018). Como contraparte, al transitar determinado umbral formativo, no solo los costes por pérdidas de la inversión son mayores, situación que favorece la retención, sino que además el estudiantado está más adaptado a las exigencias académicas y registra un mayor ajuste en sus expectativas (Gutiérrez et al., 2021).

En síntesis, si bien el alumnado ingreso especial más allá de su talento o preocupación por su proceso escolar registra vacíos curriculares que se hicieron patentes en las pruebas de admisión, exhibe no solo similares niveles de deserción respecto de su par tradicional, sino que además un mejor rendimiento comparado. Ello a pesar de los hándicaps que le supone la mayor exigencia atribuida a la educación superior, que en su caso debe enfrentar en desiguales condiciones. A objeto de explicar este comportamiento, se expone cuatro fundamentos de incidencia concurrente.

En primer lugar, estaría informando la presencia de determinadas características que, genéricamente, tienden a atribuirse a alumnado de buen desempeño escolar educados en contextos de vulnerabilidad y que les posibilitaría sortear los obstáculos que supone un nuevo escenario educativo de mayor exigencia, habilitándolos, de paso, para sobreponerse a los hándicaps curriculares de entrada

(Gil-Llambías et al., 2019; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2015). En consecuencia, el mejor rendimiento que exhibe el alumnado ingreso especial conforme desarrolla su trayectoria académica sería expresión de la capacidad predictiva que tendrían los componentes de desempeño escolar y que eran subestimados en los procesos de admisión (Faúndez et al., 2017; Rodríguez et al., 2021).

Si bien la efectividad de las pruebas de selección universitaria como pesquisadores del rendimiento académico es innegable, es importante considerar que desde la década de los 80' el sistema educativo chileno ha experimentado un proceso de adaptación marcado por dinámicas de mercado, lo que ha ocasionado que el impacto de la escuela y desarrollo de su currículum se vea influenciado y segmentado por factores de orden socioeconómico. Asimismo, el formato estandarizado de las pruebas de selección hace de ellas un instrumento de evaluación altamente entrenable, propiciando estrategias de ampliación de éxito, accediendo a cursos o instituciones dedicadas exclusivamente a la preparación intensiva de estas pruebas (Bernasconi, 2015; Durán, 2019; Morgado, 2016). Estos elementos, junto con reflejar la gran capacidad de regulación y adaptación mercantil del contexto chileno, distorsionan la comprensión de los niveles de desempeño en las baterías de selección. En este contexto y en observancia a la influencia del capital cultural y la preparación preuniversitaria, los puntajes obtenidos en las pruebas de selección, al poder ser el reflejo de la aptitud académica, estarían también contaminados por procesos de inequidad y segregación educativa.

En este entendido, los resultados hallados ofrecen valiosa información para comprender cómo la expresión de ciertas habilidades en determinados perfiles y contextos constituyen también un buen predictor de éxito en la universidad (Rodríguez et al., 2021). En tal sentido, tanto el NEM como el Ranking proporcionarían información relevante sobre el tipo de alumnado, sus condiciones de educabilidad y predisposición actitudinal para con su aprendizaje; conjunto de atributos que, al ser importantes en el perfil de ingreso para el desarrollo de trayectorias educativas más exigentes y demandantes, no eran consignadas por los tradicionales ponderadores en las pruebas de admisión. Esta mayor capacidad de resiliencia, motivación y dedicación a la tarea que se reconoce a los y las alumnas de alto percentil de rendimiento escolar, posibilitaría compensar los vacíos curriculares que las pruebas de admisión evidenciaron dado su contexto de vulnerabilidad.

En segundo lugar, la asignación de cupos especiales en los distintos programas no es homogénea ni de distribución azarosa, más bien tiende a responder tanto a protocolos de responsabilidad social como a lógicas de uso instrumental para solventar déficit de matrícula. Al observar la distribución de los cupos especiales, se registra una mayor concentración precisamente en los programas con déficit de demanda para cumplimentar sus vacantes disponibles (MINEDUC, 2022); misma necesidad que derivaría en la articulación de estrategias institucionales para favorecer la promoción y retención en la generalidad del

estudiantado que conforman su exigua matrícula. Al asumir lo controversial de esta tesis, sería aconsejable analizar el comportamiento de la trayectoria académica que evidencian los cupos especiales, controlando por área de conocimiento y/o niveles de selectividad que registran instituciones y programas.

En tercer lugar, complementario a las características particulares del cupo especial y los atributos de la oferta educativa a la que adscribe, estarían las acciones remediales y de acompañamiento que articulan las instituciones para brindar apoyo académico y contención socioemocional a este alumnado, cuyo positivo impacto se expresaría en los mayores niveles de retención y mejoras progresivas en las calificaciones que se observan en la [Tabla 3](#) ([Catalán y Santelices, 2015](#); [Cooper et al., 2019](#); [Gil-Llambías et al., 2019](#); [MINEDUC, 2015](#)).

En cuarto lugar, las similares tasas de deserción según tipologías de ingreso expondrían también la transversal presencia de los motivos vocacionales. En efecto, sistemas de educación superior diversificados y extensos como el chileno ([Bernasconi, 2015](#)) brindan la posibilidad de iniciar otras experiencias educativas más acordes con sus intereses o bien, desarrollarlas en un estadio de mayor madurez. Si bien en un contexto de profunda desigualdad como el chileno las segundas oportunidades están segmentadas, las limitantes socioeconómicas que registra el estudiante ingreso especial no inhiben su manifestación, razón por la cual el abandono no siempre es definitivo ([Miño, 2021](#)).

Más allá de las diferencias que se pudieran observar por institución o programa, la formación universitaria trae en teoría aparejado mayores niveles de exigencia, lo que implica una diferencia respecto de la enseñanza media. De esta condición se desprenden dos efectos previsibles: primero, la formación universitaria implica un desafío para el cual el estudiantado no siempre se sienten suficientemente preparados, impactando directamente en su trayectoria académica; segundo, esta nueva exigencia educativa genera un temprano desajuste con las expectativas, provocando desaliento al observar una calificación y rendimiento significativamente menor al que acostumbraban, situación particularmente patente en estudiantes que pertenecían a los percentiles de mayor rendimiento.

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo por objetivo analizar el perfil y desempeño de los y las estudiantes que ingresaron a la universidad vía cupo especial en los procesos de admisión 2018-2021 e informa el desempeño obtenido durante sus cuatro primeros semestres de trayectoria académica. Estos estudiantes fueron comparados con aquellos que ingresaron vía tradicional en busca de representar, preferencialmente, características vinculadas al perfil escolar y nivel de desempeño en las pruebas de admisión a modo de establecer en qué medida estos atributos difieren sobre la base del perfil de ingreso universitario.

Respecto del perfil del estudiante de admisión especial, se reportó que estos provienen de familias con bajo capital educativo parental, tienen residencia académica junto a sus familias durante su formación universitaria e ingresan mayoritariamente a la oferta educativa de humanidades y pedagogía.

Por su parte, en lo que refiere a sus atributos de desempeño escolar, en comparación al estudiante ingreso tradicional, los hallazgos destacaron haber obtenido menores puntajes en las pruebas de admisión, pero pertenecen a los percentiles de mejor rendimiento de sus respectivos colegios. Estudiantes educados en contextos vulnerables tienden a exhibir menores puntajes en los test de selección universitaria pues, aunque estos están en sus contenidos alineados con el currículum general, los establecimientos no lo cubren con igual profundidad, situación que impacta negativamente incluso en los y las estudiantes de buen desempeño escolar, quienes no pueden validar dicho comportamiento en las pruebas de admisión. En tal sentido, la asignación de cupos especiales contribuye a la generación de una mayor equidad e igualdad de oportunidades porque, de no mediar esta política, estudiantes talentosos educados en contextos vulnerables verían dificultada la posibilidad de acceder a una educación universitaria.

Como corolario de lo anterior y dada la escasamente homogénea distribución de vacantes de cupo especial en la oferta educativa, que tiende a concentrarse en carreras menos selectivas y de menor demanda, los y las alumnas de buen desempeño escolar pero que lograron altos puntajes en las pruebas de selección tienden a activar el ingreso vía tradicional de forma de acceder a una carrera que esté en mayor sintonía con sus gustos y preferencias.

Si bien los y las estudiantes cupo especial presentan menores puntajes en las pruebas de admisión que su par tradicional, situación que eventualmente los condicionaría a exhibir trayectorias académicas más inestables en razón de los hándicaps de entrada y niveles de exigencia a los cuales no estarían acostumbrados, los datos reportan que este alumnado exhibe mejores calificaciones promedio en sus respectivas carreras, además de no presentar tasas de deserción estadísticamente significativas respecto de su par ingreso tradicional. En tal sentido y al menos en lo que a la cohorte de análisis respecta, es posible deducir que las trayectorias escolares de estudiantes destacados son un buen predictor de éxito en la universidad y las debilidades curriculares y problemas de adaptación que presentan estos estudiantes pueden ser compensadas efectivamente a través de adecuadas labores de acompañamiento académico y socioemocional.

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de relevar la importancia de la trayectoria escolar en los procesos de admisión universitario por cuanto alumnado de destacado desempeño escolar que se educaron en contextos de vulnerabilidad presentan determinados atributos y habilidades blandas no suficientemente pesquisadas por los ponderadores tradicionales de las pruebas de admisión, pero en el siempre entendido que precisan de un acompañamiento efectivo para sobreponerse a los hándicaps de entradas que les supone haber sido partícipe de una experiencia educativa de menor calidad. Acciones propedéuticas y de reforzamiento socio-pedagógico se constituyen en una obligación de responsabilidad social de la universidad que le acoge a objeto de no ver frustradas sus expectativas de una mejor y más justa educación.

De igual modo, se hace necesario prolongar y profundizar estos estudios al explorar los niveles de desempeño que registra el ingreso especial en la generalidad del sistema educativo, particularmente en aquellas instituciones y programas que tienden a ser más selectivos y demandados. En efecto, en carreras más demandadas no existiría la presión del uso instrumental de los cupos especiales con objeto de suplir sus déficits de matrícula y, por otro lado, al ser más selectivas. El ingreso de estudiantes de menor perfil académico podría condicionar a la baja sus niveles de eficiencia interna, expresados particularmente en sus tasas de retención, aprobación y titulación oportuna. Preocupación que al parecer no es menor, de allí que la asignación de cupos especiales no sea homogénea ni equitativa en todo el sistema universitario.

REFERENCIAS

- Abaroa, B., Álvarez, D., Fuentes, C. y Barahona, C. (2018). Interrupción y suspensión de estudiantes del programa PACE de la Universidad Católica del Norte, cohortes 2016 y 2017. Aportes para comprender el fenómeno de la deserción. *Cuadernos de Inclusión*, (2), 32-51. http://paiep.usach.cl/sites/paiep/files/2_CUADERNOS_C.pdf
- Aguilar, A., Cortés, N. y González, M. (2019). Programas de acceso inclusivo por mérito académico en la Universidad Austral de Chile. Una vinculación temprana con establecimientos de enseñanza media. *Congreso CLABES*, 537-546. <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2732>
- Arias, M., Bastidas, M. y Salazar, C. (2018). Estudio sobre la deserción estudiantil universitaria y sus implicaciones académicas, económicas y sociales. *Boletín de Coyuntura* (19), 9-13. <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/bcoyu/article/view/677>
- Baeza, I., Gutiérrez, N., Araneda, F. y Sepúlveda, M. (2018). Caracterización de primera generación de estudiantes PACE que ingresan a la Universidad de Talca. *Cuadernos de Inclusión*, (2), 18-31. http://paiep.usach.cl/sites/paiep/files/2_CUADERNOS_B.pdf
- Bernasconi, A. (2015). *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones UC.
- Blanco, C., Meneses, F. y Paredes, R. (2018). Más allá de la deserción: trayectorias académicas en la educación superior en Chile. *Calidad en la educación*, (49), 137-187. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.579>
- Caicedo, L., Cárdenas, C., Müller, J. y Ortiz, J. (2019). Aplicación para la gestión y el análisis de información relacionada con la deserción estudiantil universitaria. *Revista Colombiana de Computación*, 20(2), 6-19. <http://dx.doi.org/10.29375/25392115.3717>
- Castro, J., Frites, C. y Vargas, P. (2016). El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). *Estudios de caso*, 135(1), 1-12. http://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/castro_2016_el_programa_pace.pdf
- Catalán, X. y Santelices, V. (2015). Becas y rendimiento académico en la universidad: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 63-80. <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.1>

- Cerda, E. y Ubeira, F. (2017). *Análisis de los indicadores directos e indirectos en estudiantes de establecimientos piloto del programa PACE*. Centro de Estudios MINEDUC. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/497>
- Chacón-Vargas, É. y Roldán-Villalobos, G. (2021). Factors affecting the academic performance of freshmen in the ITCR general mathematics course [Factores que inciden sobre el rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso del curso matemática general del Instituto Tecnológico de Costa Rica]. *Uniciencia*, 35(1), 265-283. <https://doi.org/10.15359/ru.35-1.16>
- Cooper, R., Guevara, J., Rivera, M., Sanhueza, A. y Tincani, M. (2019). *Evaluación de Impacto del Programa PACE*. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18860/E19-0007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dias, A. (2016). Affirmative action in Brazil: how students' field of study choice reproduces social inequalities [Acción afirmativa en Brasil: cómo la elección de campo de estudio de los estudiantes reproduce las desigualdades sociales]. *Studies in Higher Education*, 42(12), 2343-2359. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1144180>
- Díaz, K., Ravest, J. y Queupil, J. (2019). Brechas de género en los resultados de pruebas de selección universitaria en Chile. ¿Qué sucede en los extremos superior e inferior de la distribución de puntajes? *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-19. <https://horizonteenfermeria.uc.cl/index.php/pel/article/view/23563>
- Donoso-Díaz, S. (2021). Los nuevos servicios locales de Educación Pública de Chile: desafíos del proceso de implementación inicial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 378-398. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802691>
- Durán, F. (2019). Pruebas estandarizadas para el acceso a la educación superior en Chile: performatividad y subjetividad de los estudiantes. *Calidad en la Educación*, (50), 180-215. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.723>
- Espinoza, O. (2007). Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process [Resolviendo el dilema conceptual equidad-igualdad: un nuevo modelo de análisis del proceso educativo]. *Educational Research*, 49(4), 343-363. <https://doi.org/10.1080/00131880701717198>
- Faúndez, R., Labarca, J., Cornejo, M., Villarroel, M. y Gil, F. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (PEL)*, 54(1), 1-11. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.2>
- Ferrada, D. (2018). La igualdad de oportunidades en Chile. Opciones y consecuencias para la educación. En D. Ferrada (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 19-40). Ediciones UCM.
- Gil-Llambías, F., del Valle, R., Villarroel, M. y Fuentes, C. (2019). Caracterización y desempeño académico de estudiantes de acceso inclusivo PACE en tres universidades chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 259-271. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>

- Guajardo, C. (2018). *La experiencia universitaria de los y las jóvenes de ingreso PACE en la Universidad de Chile* [Tesis de maestría]. Universidad de Chile Repositorio Universidad de Chile.
- Gutiérrez, A, D., Vélez-Díaz, J. F. y López, M. J. (2021). Indicadores de deserción universitaria y factores asociados. *EducaT: Educación Virtual, Innovación Y Tecnologías*, 2(1), 15-26. <https://doi.org/10.22490/27452115.4738>
- Matheu, A., Ruff, C., Ruiz, M., Benites, L. y Morong, G. (2018). Modelo de predicción de la deserción estudiantil de primer año en la Universidad Bernardo O'Higgins. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844172094>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2015). *Fundamentos del PACE. Elementos que fundamentan este programa y su etapa piloto*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2019). *Bases curriculares 3° y 4° medio*. MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14364>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2021). *Términos de referencia Programa PACE*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2022). *Oferta definitiva de carreras, vacantes y bonificaciones del proceso de admisión 2023*. Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. <http://demre.cl/publicaciones/pdf/pace/2023-22-10-27-oferta-pace-p2023.pdf>
- Miño, M. (2021). Factores condicionantes de la deserción universitaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5316-5328. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.691
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracostti, M. y de-Toro, X. (2018). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>
- Morgado, A. (2016). El preuniversitario: un ejemplo de educación no formal. El caso del Preuniversitario Pedro de Valdivia. *Revista Enfoques Educativos*, 13(1), 91-102. <http://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/44634>
- Padilla-Fuentes, G., Rodríguez-Garcés, C. y Espinosa-Valenzuela, D. (2022). Segregación y despoblamiento de la matrícula de escuelas públicas en Chile: un estudio de tendencia entre los años 2003 y 2018. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(17), 189-204. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i17.697>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2018). *Desigualdad regional en Chile. Ingresos, salud y educación en perspectiva territorial*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rodríguez, C. y Muñoz, J. (2016). Calidad Educativa del Ambiente Familiar y Escolaridad Materna. *Paradigma*, 37(1), 76-98. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512016000100006
- Rodríguez, C. y Padilla, G. (2017). La privatización del financiamiento público en Chile: el subsidio a la oferta en el espacio universitario. *Revista Paradigma*, 38(2), 27-47. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/618/615>

- Rodríguez, C., Espinosa, D., Padilla, G. y Suazo, C. (2020). Selectividad e igualdad de oportunidades en carreras de pedagogía: compleja convivencia en un contexto de financiamiento a la demanda. *Perspectiva Educacional*, 60(3), 110-131. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.3-Art.1169>
- Rodríguez, C., Padilla-Fuentes, G. y Espinosa-Valenzuela, D. (2021). No todo es Prueba de Selección Universitaria: el Ranking como vía de inclusión a la universidad en Chile. *Sophia*, 17(2), 1-15. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.2i.1026>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Zambrano, G., Rodríguez, K. y Guevara, L. (2018). Análisis de la deserción estudiantil en las universidades del Ecuador y América Latina. *Revista Pertinencia Académica* (8), 1-28. <http://revistas.utb.edu.ec/index.php/rpa/article/view/2451>