

|Nº16/2019|

CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

ISSN
0719-7896

Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

Perfiles de engagement en estudiantes de pregrado
no tradicionales y su relación con el desempeño académico.
Motivación y conducta de estudiantes universitarios
de tercer semestre y su relación con el desempeño

Vivian Singer, Catalina García, Katherine Strasser, Javier Farías y María Cabezas



CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN

Aseguramiento
de la Calidad
en Educación
Superior



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

ISSN 0719-7896

Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad
N°16 Año 2019

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Santa Lucía 360, Piso 6 - Santiago, Chile

Teléfono: (56-2) 226201100

investigacion@cnachile.cl

Directora Paula Beale Sepúlveda

Editor General Guillermo Valdés Valenzuela

Coordinadora Editorial Débora Jana Aguirre

Equipo Técnico

Luciano Mariño Beltrán, Gonzalo Serrano Solís y Carlos Tapia García

Diseño y realización gráfica

FYM

Impresión

Valente Impresores Limitada

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

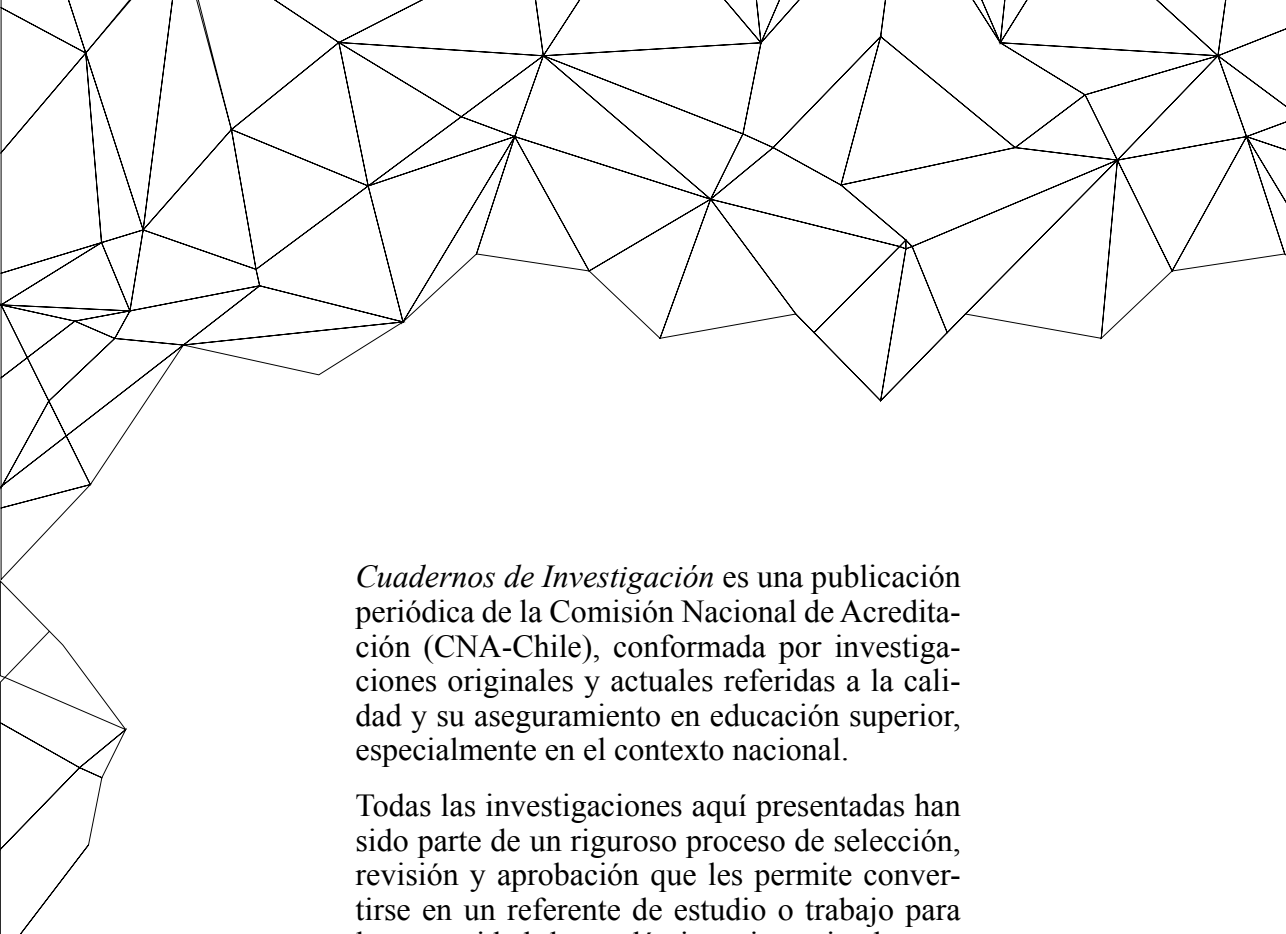


Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.



No Comercial. No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

Para citar este documento: Singer, V., García, C., Strasser, K., Fariás, J. y Cabezas, M. (2019). *Perfiles de engagement en estudiantes de pregrado no tradicionales y su relación con el desempeño académico. Motivación y conducta de estudiantes universitarios de tercer semestre y su relación con desempeño*. (Vol. N°16). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Disponible en la red: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>



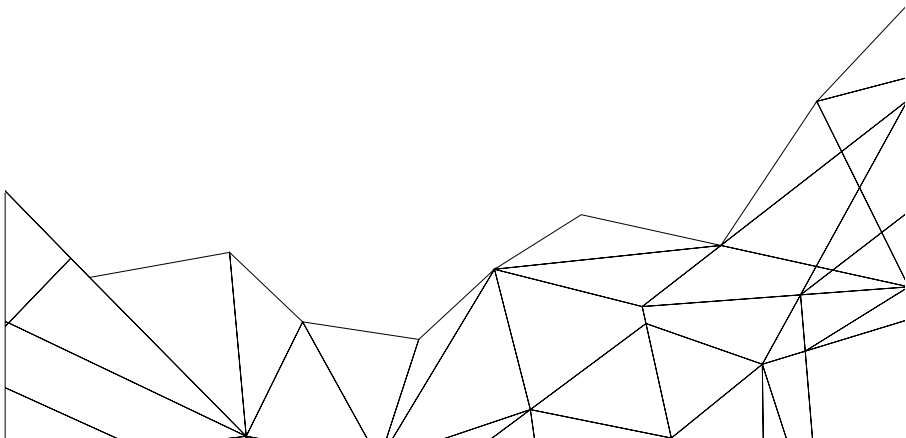
Cuadernos de Investigación es una publicación periódica de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), conformada por investigaciones originales y actuales referidas a la calidad y su aseguramiento en educación superior, especialmente en el contexto nacional.

Todas las investigaciones aquí presentadas han sido parte de un riguroso proceso de selección, revisión y aprobación que les permite convertirse en un referente de estudio o trabajo para la comunidad de académicos, investigadores y especialistas en la materia.

Los *Cuadernos de Investigación* de CNA-Chile pretenden fomentar el desarrollo y creación de nuevo conocimiento en el ámbito del aseguramiento de la calidad en educación superior, difundir sus resultados y contribuir al debate y reflexión en la materia.

Perfiles de engagement en estudiantes de pregrado
no tradicionales y su relación con el desempeño académico.
Motivación y conducta de estudiantes universitarios
de tercer semestre y su relación con el desempeño

Vivian Singer, Catalina García, Katherine Strasser, Javier Farías y María Cabezas



CONTENIDOS

Presentación

Hernán Burdiles, Presidente Comisión Nacional de Acreditación	11
---	----

Prólogo

José Miguel Salazar, Universidad de Valparaíso	13
--	----

Resumen/Abstract	17
-------------------------	----

Introducción	19
---------------------	----

Capítulo I

Antecedentes conceptuales	31
I.1. El estado actual de la educación en Chile	33
I.2. Estudiantes no tradicionales	34
I.3. <i>Engagement</i> en educación superior	37
I.3.1. Dimensiones de <i>engagement</i>	39
I.3.2. Perfiles de <i>engagement</i>	41
I.4. <i>Engagement</i> en estudiantes no tradicionales	44
I.5. Apoyos institucionales para estudiantes no tradicionales	46

Capítulo II

Marco Metodológico	51
II.1. Objetivos de investigación	53
II.1.1. Objetivo general	53
II.1.2. Objetivos específicos	53

II.2. Relevancia de la investigación	53
II.3. Metodología y trabajo de campo	54
II.3.1. Participantes	54
II.3.2. Variables	57
II.3.3. Análisis de datos	59
II.3.4. Procedimiento	61

Capítulo III

Resultados	63
III.1. Caracterización del <i>engagement</i> en estudiantes tradicionales y no tradicionales	65
III.2. Perfiles de <i>engagement</i> en estudiantes no tradicionales	68

Capítulo IV

Conclusiones	73
IV.1. Características del <i>engagement</i> en estudiantes tradicionales y no tradicionales	75
IV.2. Perfiles de <i>engagement</i> en estudiantes no tradicionales en una universidad tradicional	79
IV.3. Limitaciones	82

Referencias bibliográficas	85
-----------------------------------	----

Anexos	97
---------------	----

Anexo 1. Dimensiones, índices e ítems del cuestionario piloto de mediación del compromiso estudiantil	99
---	----

Sobre los autores	102
--------------------------	-----

Contexto de los Cuadernos de Investigación	103
---	-----

Estudios y publicaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)	109
---	-----

Índice de Tablas

Tabla 1. Variables de <i>engagement</i> en Universidad Tradicional	65
Tabla 2. Variables de <i>engagement</i> en Universidad No Tradicional	66
Tabla 3. Análisis de Perfiles Latentes	69
Tabla 4. Modelos de regresión para predecir rendimiento académico en estudiantes no tradicionales	71

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Perfiles Latentes	70
------------------------------	----

PRESENTACIÓN

Este es el cuarto año en que la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) publica la serie *Cuadernos de Investigación*, con estudios originales relativos a la educación superior, al aseguramiento de la calidad y los desafíos del sistema.

Los nuevos números que contiene la serie, 13, 14, 15 y 16, demuestran el interés de la Comisión por continuar con el desarrollo de la investigación en el área del aseguramiento de la calidad y profundizar en aspectos de relevancia para la comunidad vinculada.

Las investigaciones que forman parte de esta nueva colección se centran en aspectos vinculados a la progresión académica, en concreto, a la retención de estudiantes universitarios.

Los enfoques son variados, pues para comprender la retención, medirla y mejorar sus indicadores, las investigaciones utilizan aproximaciones cuantitativas y cualitativas que permiten profundizar en las características sociodemográficas de los estu-

diantes y en cómo ello define su permanencia en carreras del área de las tecnologías; en cómo se ajustan y articulan los estudiantes y las estructuras de cada institución para asegurar la permanencia de estudiantes que provienen de la educación técnico profesional; en el rol que juegan la motivación y la conducta de estudiantes universitarios -o *engagement*- en la retención; y, por último, en las experiencias de mujeres que cursan carreras universitarias tradicionalmente masculinizadas y las estrategias institucionales que promueven su retención.

El Cuaderno N°16 se titula “Perfiles de *engagement* en estudiantes de pregrado no tradicionales y su relación con el desempeño académico. Motivación y conducta de estudiantes universitarios de tercer semestre y su relación con el desempeño”. El estudio fue conducido por la académica e investigadora Vivian Singer de la Universidad Alberto Hurtado.

Entre los principales resultados del estudio está el análisis del perfil de *engagement* de estudiantes tradicionales y no tradicio-

nales en dos tipos de universidades, con el objetivo de predecir su rendimiento académico. La perspectiva de los autores es especialmente interesante e inclusiva en la medida que considera la interacción de los factores individuales y los del contexto, permitiendo una mejor comprensión no solo de la experiencia de los estudiantes, sino también de las estrategias utilizadas por las instituciones para favorecer la integración y retención de los estudiantes en la educación superior.

La Comisión espera seguir contribuyendo al análisis y la reflexión de aspectos clave del sistema, y consolidarse como un aporte para el trabajo de instituciones de educación superior, centros de investigación y público interesado en materias vinculadas al aseguramiento de la calidad.

Hernán Burdiles Allende

Presidente Comisión Nacional de Acreditación

PRÓLOGO

De manera gradual, la noción de *student engagement* -o compromiso estudiantil, como se le suele traducir imperfectamente al español- ha ganado preponderancia en la literatura especializada sobre el currículo y aprendizaje en educación superior. Es muy probable que ese sea el resultado de las limitaciones que exhiben los instrumentos de gestión curricular en uso para reflejar los aprendizajes producidos en un contexto marcado por una significativa y rápida transformación de la experiencia universitaria.

Por una parte, los sistemas de monitoreo de la progresión y logro de los estudiantes parecen concentrarse en aspectos estructurales del proceso formativo a propósito del seguimiento de cohortes (cuántos estudiantes persisten, las rutas curriculares que siguen, cuánto se demoran en graduarse). Por lo mismo, ellos solo contribuyen marginalmente a identificar el valor agregado que el currículo va produciendo en los estudiantes a medida que transitan por las diferentes actividades formativas que organizan los planes de estudio.

A su vez, las encuestas sobre la docencia tampoco aportan mucho a la determinación de los aprendizajes en el pregrado. Aunque son muy útiles para detectar problemas adjetivos en el aula, tales instrumentos tienden a filtrar la experiencia educacional desde las expectativas y creencias de los estudiantes. Por eso, es riesgoso ponerlas al centro de la evaluación de los procesos formativos. Un estudiante que invierte poco tiempo y esfuerzo en el trabajo académico -o que posee una baja motivación- puede ser un cliente satisfecho precisamente porque no se le desafía a salir de su zona de *comfort*, condición esencial para que el aprendizaje tenga lugar.

La ausencia de mediciones transversales sobre habilidades y conocimientos genéricos (como existen en la educación escolar) también dificultan la identificación de los aprendizajes que se producen a propósito de la experiencia educacional de los graduados universitarios. La evidente carencia de bases curriculares compartidas para la formación universitaria y el significativo esfuerzo de coordi-

nación que ello requeriría, dificultan proyectar la existencia de una iniciativa de este tipo en el corto plazo, como lo demuestra la fallida experiencia del proyecto AHELO en el plano internacional. A su vez, los exámenes de salida para medir competencias profesionales han demostrado ser muy costosos, especialmente cuando se trata de comprobar las destrezas prácticas de los graduados, factor que ha gravitado en la actual morfología del Examen Médico Nacional y de la prueba INICIA, que se concentran prioritariamente en la demostración de conocimientos teóricos.

La amplia diversidad de trayectorias formativas escolares, de predisposición para el trabajo académico y de condiciones materiales y culturales que presentan los estudiantes de pregrado hacen que la pregunta sobre los aprendizajes se vuelva cada vez más urgente. El pulso del trabajo formativo y el tiempo que requiere la consolidación de determinados niveles de logro académico varía significativamente en las universidades chilenas. La estructura y duración de los programas que conducen a un mismo tipo de credencial profesional también exhiben un alto nivel de dispersión, sin que poseamos un consenso claro sobre las expectativas del desempeño de los graduados de diferentes instituciones,

lo que contribuye a complejizar el escenario.

Así, es posible entender el interés que han despertado los estudios sobre compromiso estudiantil en nuestro medio. Aunque no ha transcurrido mucho tiempo desde el primer esfuerzo de Zapata, Leihy y Theurillat (2018) para adaptar la *National Survey of Student Engagement* (NSSE) al caso chileno, ya se despliegan iniciativas como la Encuesta Nacional de Compromiso Estudiantil (ENCE) que llevan a cabo diez universidades del Consejo de Rectores (https://www.consejoderectores.cl/proyecto_ence). Entre las instituciones de formación técnica, comienza a configurarse un esfuerzo análogo. El Núcleo Milenio sobre Experiencias de los Estudiantes de la Educación Superior en Chile (<http://nmedsup.cl>) persigue, entre otros objetivos, validar un instrumento con sólidas bases psicométricas que permita capturar la experiencia formativa de los estudiantes en el contexto nacional. Es probable que estos esfuerzos permitan, en pocos años, cambiar la manera en que las instituciones de educación superior del país abordan el problema de los aprendizajes: ellas podrán lograr una gestión más estratégica de los recursos que disponen para producir mayores y mejores aprendizajes.

Todo lo anterior sugiere que el estudio de Singer et al. avanza en la dirección correcta. Estas investigadoras han explorado la posibilidad de establecer y comparar perfiles de *engagement* entre estudiantes tradicionales y no tradicionales de dos universidades diferentes. Aunque todavía incipientes, sus resultados sugieren que se trata de un esfuerzo que necesita seguir desarrollándose en el futuro. Aplicando el instrumento validado por Zapata y colegas, identifican que existen diferencias entre los perfiles -de alto y bajo *engagement*- que presentan los estudiantes tradicionales y no tradicionales, y que estas diferencias se despliegan en las dimensiones de compromiso estudiantil de manera diversa. Cabe señalar que las dimensiones de compromiso estudiantil de la adaptación chilena son: aprendizaje de orden superior, estrategias de aprendizaje, razonamiento cuantitativo, aprendizaje colaborativo, interacción con otros, interacción estudiante-docente, prácticas docentes efectivas, calidad de las interacciones y apoyo institucional.

Junto con lo anterior, las diferencias se correlacionan con las características que presentan estos estudiantes y los resultados académicos (calificaciones) que ellos obtienen.

Por otra parte, Singer et al. constatan que estos perfiles operan de manera distinta en los dos contextos institucionales estudiados. En la universidad tradicional que analizan, advierten que existen diferencias dentro del grupo de estudiantes no tradicionales que vale la pena tener en cuenta y que no se relacionan con sus características de ingreso. Tal hallazgo puede ser importante para que las universidades incorporen esta variable en la gestión de sus procesos académicos, en la medida que ellas pueden tener un efecto decisivo en el perfil de *engagement* que sus estudiantes pueden alcanzar.

Los resultados de este estudio son, por supuesto, provisionales y han sido enmarcados por las limitaciones en que éste se desarrolló. Con todo, abren un promisorio espacio para nuevas investigaciones en este campo. Es muy probable que permitan ir sedimentando una línea de investigación que puede ser significativa en un país que ha apostado por el financiamiento público de los estudios universitarios en función de la variable del tiempo de permanencia de los estudiantes. Al mismo tiempo, este tipo de indagaciones puede permitir que la política pública se abra en el futuro a poner más énfasis en los resultados formativos que en el procesamiento de los

estudiantes a través del currículo.
Se trata, en todo caso, de una conversación que recién comienza.

José Miguel Salazar

Universidad de Valparaíso

Perfiles de *engagement* en estudiantes de pregrado no tradicionales y su relación con el desempeño académico. Motivación y conducta de estudiantes universitarios de tercer semestre y su relación con el desempeño

RESUMEN

Este estudio tuvo por objetivo comparar las características de *engagement* académico en estudiantes no tradicionales y estudiantes tradicionales provenientes de una universidad chilena, tradicional y otra no tradicional. Se identificaron perfiles de *engagement* en estudiantes no tradicionales en una universidad tradicional y se analizó cómo estos perfiles predicen el rendimiento académico en la universidad. Los resultados indican que los estudiantes tradicionales y los estudiantes no tradicionales se diferencian en cuanto a sus características de *engagement* únicamente en la universidad tradicional. Entre los estudiantes no tradicionales que asisten a una universidad tradicional es posible identificar dos perfiles de *engagement* académico. Estos perfiles predicen el rendimiento académico en la universidad. Se discute el rol que podrían jugar las estrategias de apoyo de las universidades, la composición estudiantil y los antecedentes de los estudiantes en sus conductas de *engagement* y en sus logros académicos.

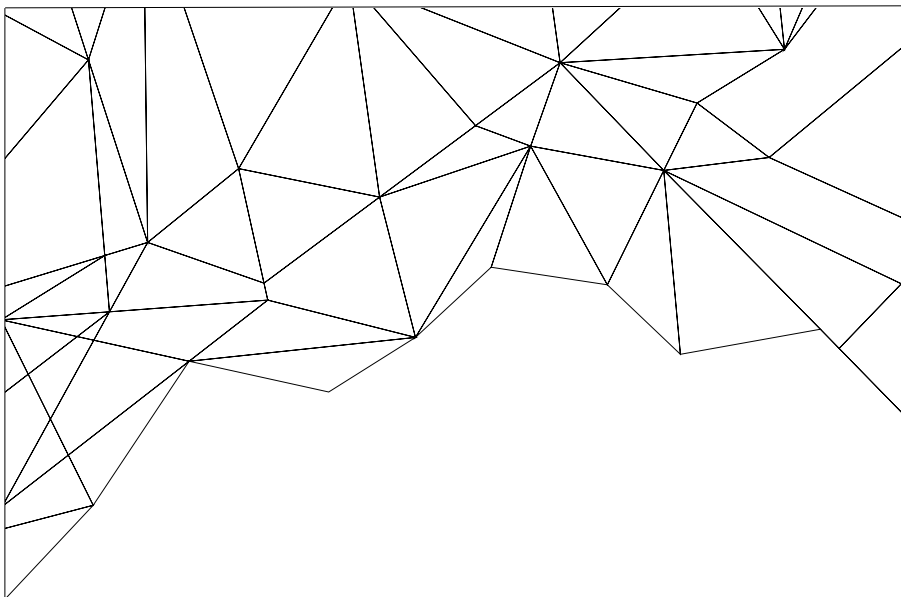
Palabras clave: *Engagement*, estudiantes no tradicionales, educación superior, rendimiento académico.

Nontraditional undergraduate students' engagement profiles and their relation to academic achievement. Motivation and behaviour of third semester undergraduate students and its relation to performance

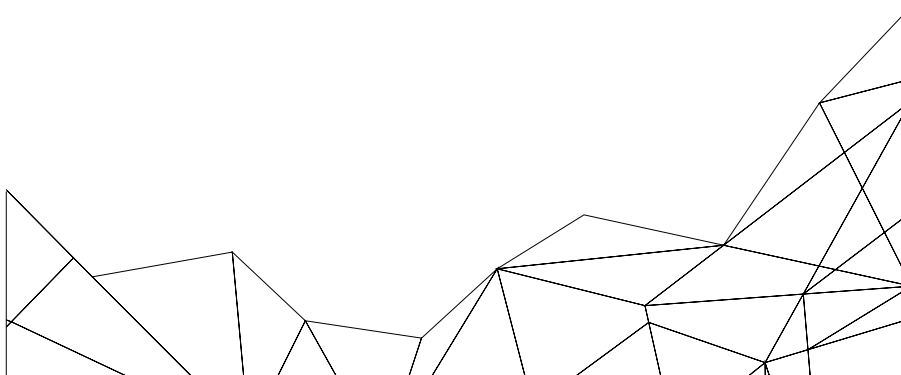
ABSTRACT

The aim of this study was to compare the characteristics of academic engagement of non-traditional students and traditional students in two Chilean university settings: one traditional and the other non-traditional. We identified engagement profiles in non-traditional students from a traditional university and analyzed how these profiles predict academic achievement in the university. The results indicate that traditional students and non-traditional students differ in their engagement characteristics only within the traditional university setting among the non-traditional students who attend a traditional university, it is possible to identify two profiles of academic engagement. These engagement profiles predict academic achievements in the university. The role of university support strategies, student heterogeneity and student background on their engagement and achievement is discussed.

Keywords: *Engagement, nontraditional students, higher education, academic achievement.*



INTRODUCCIÓN



Para el año 2017, la matrícula total de educación superior alcanza a 1.247.746 estudiantes, considerando los niveles de pregrado, posgrado y postítulo, lo que se traduce en un incremento del 52,2% en el período 2008-2017 (SIES, 2017). Este incremento en el acceso a la educación superior en la última década se debe mayoritariamente al ingreso de estudiantes provenientes de hogares cuyos ingresos económicos son medios y bajos (PNUD, 2017). Entre el 2006 y 2015, el ingreso de estudiantes provenientes de los dos quintiles inferiores aumentó del 21% al 45%; en el quintil 3, de 37% al 49%; y en el quintil 4, del 47% a 60% (PNUD, 2017). Debido a la alta segregación socioeconómica que caracteriza a Chile, estos estudiantes no solo provienen de los estratos socioeconómicos más desfavorecidos, sino también son quienes presentan rendimientos académicos más bajos producto de la inequidad en la calidad educativa que recibieron a lo largo de su escolaridad (OCDE, 2011). Las Pruebas de Selección Universitaria (PSU) del año 2017 muestran que, en comparación con los estudiantes de alto nivel socioeconómico (en adelante NSE), los estudiantes de bajo NSE presentan en promedio 135 puntos menos en la PSU de Lenguaje y 145 puntos menos en la PSU de Matemáticas que los de NSE medio y alto (Villarroel & Gil, 2019).

Este aumento en la matrícula caracterizado principalmente por la incorporación de estudiantes no tradicionales, es decir, estudiantes de bajo nivel socioeconómico que, en su mayoría, representan el primer miembro de su familia en ingresar a la universidad (Donoso & Schiefelbein, 2007; Paredes, 2015), obedece al desarrollo de una serie de políticas públicas. Estas políticas incluyen beneficios económicos para solventar el arancel de las universidades y cambios en las ponderaciones de las pruebas de selección universitaria, y buscan acoger a una población de estudiantes cada vez más amplia y diversa (González, Álvarez, Ampuero, Loncomilla, Mamani, Minte, Muñoz, Núñez, Poblete & Riveros, 2019; Lapierre, Donoso, Fleet, García, Krause, Luna, Rilling, Solar & Ugueño, 2019; Lizama & Gil, 2018).

Dentro de las políticas nacionales más relevantes para favorecer la equidad en educación superior, destacan la incorporación del *ranking* de notas en el puntaje de selección, el acceso a la gratuidad, la Beca de Excelencia Académica (BEA) y el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). El *ranking* de notas es un factor que recoge el esfuerzo de los estudiantes durante su trayectoria escolar bonificando a los que están por sobre la media de su colegio. Se incorporó por primera vez en la admisión 2013, con el fin de favorecer a los estudiantes con buen desempeño académico en educación media. Otra política relevante es el programa PACE, que beneficia a estudiantes provenientes de establecimientos con altos índices de vulnerabilidad escolar que se destacan académicamente -están en el 15% superior del *ranking* de su colegio-, garantizándoles un cupo en la educación superior en alguna de las 31 instituciones participantes, independientemente de su puntaje PSU. Tanto PACE como el *ranking* son políticas que buscan mitigar los efectos de la inequidad educativa escolar en el acceso a la educación superior, contemplando el desempeño que ha obtenido un estudiante en relación a las oportunidades reales a las que ha tenido acceso (Larroucau, Ríos & Mizala, 2015).

Por otra parte, se encuentran las políticas de índole económico cuyo fin es eximir o disminuir los gastos vinculados al arancel y/o matrícula universitaria. Dentro de estas políticas se encuentran el acceso a la gratuidad que exonera del pago de la matrícula y arancel a los estudiantes cuyas familias corresponden al 60% de menores ingresos de la población; y la Beca de Excelencia Académica que financia un porcentaje del arancel anual de la carrera a estudiantes que pertenecen al 80% de la población de menores ingresos del país, y que cuentan con un promedio de notas de educación media dentro del 10% superior de su establecimiento. La implementación de estas políticas dan cuenta del compromiso social y político asumido por Chile en los últimos años para promover la equidad en la educación superior, acortar las brechas sociales y ofrecer oportunidades educativas y de movilidad social a un alto porcentaje de la población.

Si bien estas políticas públicas han garantizado el acceso a la educación superior de un grupo más amplio y heterogéneo de estudiantes (PNUD, 2017; SIES, 2018), ellas no aseguran la permanencia ni la trayectoria de los estudiantes dentro de la universidad. Los datos oficiales señalan que de los estudiantes que ingresan a una carrera, cer-

ca del 30% abandona la universidad antes de iniciar el tercer semestre, y cerca de un 43% lo hace antes de llegar al tercer año de universidad (SIES, 2014). En relación con el tiempo de duración de las carreras universitarias, en promedio demoran aproximadamente un 30% más del tiempo estimado (SIES, 2018), sobreduración que se traduce en un avance curricular más lento. Esto tiene consecuencias desfavorables para el país tanto a nivel social como económico. En primer lugar, porque promueve la reproducción de la desigualdad social. En Chile un estudiante que completa la educación superior tiene una renta promedio un 122% superior a un estudiante que termina solo la enseñanza media (Ferreira, Avitabile, Botero, Haimovich & Urzúa, 2017). Además, obstaculiza la movilidad social, dado que las universidades son uno de los pocos espacios que promueven la interacción de estudiantes provenientes de diferentes contextos socioeconómicos y culturales, y que permiten a los estudiantes generar redes sociales más amplias que las de origen (Lapierre et al., 2019). En segundo lugar, porque la inversión en un proyecto de formación que no culmina genera importantes costos sociales y económicos, sean asumidos por el Estado, las instituciones o las personas.

A la fecha, no se han reportado datos oficiales que desglosen la tasa de deserción ni el tiempo de duración real de las carreras, considerando si los estudiantes han sido beneficiarios de algunas de las políticas públicas implementadas como, por ejemplo, el acceso a la gratuidad, Beca de Excelencia Académica o PACE. Sin embargo, diversos estudios nacionales e internacionales han reportado que estudiantes pertenecientes a grupos socioeconómicos que históricamente no han accedido a la educación superior -estudiantes no tradicionales- demoran más en finalizar los estudios universitarios y son más propensos a abandonarlos (Donoso & Schiefelbein, 2007; González, Uribe & González, 2005; Quaye & Harper, 2014; Santelices, Catalán, Horn & Kruger, 2013; Velásquez, Bustamante, Mella & Cornejo, 2017). Santelices et al. (2013) analizaron los factores que influyen en la deserción en la educación superior chilena. Los autores reportan que los estudiantes que cursaron educación media en establecimientos municipales, en promedio, tienen un 18% menos de posibilidades de persistir en la educación superior en comparación con los estudiantes que cursaron educación media en colegios particulares pagados y subvencionados. Esto sugiere que un alto porcentaje de los estudiantes que desertan los estudios universitarios en Chile, son estudiantes no tradicionales.

Las causas que explican la deserción universitaria son variadas, entre ellas se encuentran factores psicosociales, financieros y académicos (Carvajal & Cervantes, 2018; Coates, 2014). Se ha observado que los estudiantes no tradicionales tienden a justificar la deserción del sistema principalmente por factores familiares o financieros, mientras que los estudiantes tradicionales tienden a centrarse más en razones vinculadas a sus elecciones personales de vida (Edwards & McMillan, 2015).

En Chile, diversos estudios han reportado que los estudiantes no tradicionales experimentan tensiones sociales y académicas al ingresar a la universidad (Díez-Amigo, 2014; Gallardo, Lorca, Morrás & Vergara, 2014; Sobrero, Lara-Quinteros, Méndez & Suazo, 2014; Cifuentes, Munizaga & Mellado, 2017; Velásquez, Bustamante, Mella & Cornejo, 2017), lo que en parte podría explicar la deserción universitaria. Por ejemplo, Gallardo et al. (2014), realizaron un estudio cualitativo para comprender la experiencia de la transición de educación media a la universidad de estudiantes no tradicionales matriculados en una universidad altamente selectiva. Los autores describen que, en el plano social, los estudiantes no tradicionales perciben un contexto donde el peso de la tradición, las redes familiares y los contactos sociales -a los cuales no tienen acceso- son herramientas claves para acceder a puestos de distinción en la carrera. En el plano académico, estos estudiantes se autoperciben con menores conocimientos y habilidades académicas y con más dificultad para aprender cosas nuevas. Esta percepción se condice con lo señalado por Díez-Amigo (2014). El autor comparó el rendimiento académico de estudiantes que ingresaron a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas por la vía regular, con el de aquellos que ingresaron a través de una vía de admisión especial que buscaba incorporar estudiantes de bajo NSE y alto rendimiento académico. El investigador encontró que, aunque no se observaron diferencias significativas en el promedio acumulado, los estudiantes de admisión especial presentaron mayores dificultades y tuvieron un rendimiento más bajo que los estudiantes que ingresaron por la vía regular en los ramos con fuerte componente matemático.

Los estudios señalados fueron llevados a cabo en universidades altamente selectivas, donde el porcentaje de estudiantes no tradicionales es pequeño en comparación con los estudiantes tradicionales, y donde las brechas entre los puntajes PSU son amplias (González et al., 2019). Cabe preguntarse entonces si las tensiones identificadas en relación al plano social y académico que atraviesan los estudiantes no tradicionales responde a las características de la institución universitaria, a las características propias de los estudiantes o a ambas. ¿Dificultan estas tensiones el involucramiento de los estudiantes no tradicionales en el contexto universitario? ¿Les demanda más esfuerzo a los estudiantes no tradicionales involucrarse en la vida universitaria que a los estudiantes tradicionales? ¿Es distinta la experiencia de los estudiantes no tradicionales en relación a los tradicionales en universidades altamente selectivas que en aquellos de menor selectividad donde la mayoría de los estudiantes son no tradicionales?

Además, esos estudios se realizaron cuando aún las políticas del país y las instituciones solo se concentraban en favorecer el acceso, pero no necesariamente proporcionaban apoyo para la inserción y éxito en la carrera. En años recientes, y considerando las dificultades que presentan los estudiantes no tradicionales para insertarse en la universidad, las instituciones y el Estado crearon políticas que buscaban brindar apoyo académico y social a estos estudiantes -por ejemplo, PACE-. Así, cabe preguntarse si las experiencias actuales de estos estudiantes han variado en relación a aquellas recogidas con anterioridad a estas medidas de apoyo a la permanencia, éxito y bienestar de los estudiantes.

Un constructo ampliamente estudiado en relación a la experiencia estudiantil en la educación superior es el de *engagement*. Este concepto hace referencia al involucramiento de los estudiantes en la universidad: el tiempo y energía que los estudiantes dedican a realizar actividades para lograr el éxito educativo y la forma en que las instituciones y el contexto pueden promover estas acciones (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie & Gonyea, 2008). El concepto de *engagement* abarca la comprensión específica de la relación entre los estudiantes y las instituciones. Las instituciones son responsables de crear entornos que hagan posible el aprendizaje y que ofrezcan oportunidades para aprender. Sin embargo, la responsabilidad final del aprendizaje es de los estudiantes, ya que la naturaleza y el grado de los aprendizajes dependerán, al fin y

al cabo, de cómo el estudiante hace uso de los recursos que las instituciones ofrecen (Hu & Kuh, 2003; Kuh, 2009).

Algunas preguntas relevantes en relación a los mecanismos con que cuentan las universidades para promover el *engagement* de sus estudiantes son: ¿promueve la universidad de igual forma el *engagement* de estudiantes tradicionales y no tradicionales? ¿De qué manera las instituciones favorecen que los estudiantes accedan a los conocimientos necesarios para desenvolverse en la universidad de manera exitosa? ¿Cómo aprovechan los estudiantes las oportunidades que brindan las instituciones para favorecer sus aprendizajes? ¿Aprovechan de igual forma estas oportunidades los estudiantes tradicionales y los no tradicionales?

El *engagement* es considerado por muchos como uno de los mejores predictores de retención universitaria (Tinto, 1993, 1997, 2000, 2017; Pascarella & Terenzini, 2005; Kuh et al., 2008; Kuh, 2009). Diversas investigaciones han reportado que un alto nivel de *engagement* beneficia no solo el rendimiento académico en la universidad, sino también tiene un efecto positivo en el bienestar socioemocional de los estudiantes, sus niveles de socialización y satisfacción con su proyecto vital (Li, Lerner & Lerner, 2010; Trowler & Trowler 2010). De hecho, Kuh (2009) propone que el *engagement* puede considerarse como uno de los indicadores más fiables de calidad educativa en educación superior. La literatura internacional es consistente al señalar que los estudiantes no tradicionales presentan menores niveles de *engagement* en comparación a los estudiantes tradicionales, lo que refleja las dificultades de estos estudiantes en su tránsito por la universidad, que los lleva a mayores niveles de deserción de la educación superior (Terenzini, Pascarella, Springer, Nora & Palmer, 1996; Pike & Khu, 2005).

En Chile, pocas investigaciones han estudiado las características de *engagement* de estudiantes no tradicionales y no se han reportado investigaciones que comparen las características de *engagement* de estos estudiantes en relación a los estudiantes tradicionales. Esto resulta de gran importancia, ya que una mirada realmente inclusiva considera la interacción de los factores individuales con factores del contexto. En este marco, en la medida que se conozcan las características de *engagement* de diferentes grupos de estudiantes y su relación con el contexto universitario en el que se desenvuelven, será posible

orientar de mejor manera las acciones que promuevan la permanencia en la educación superior. Por otra parte, comprender el *engagement* específicamente en esta población permitiría enriquecer la discusión actual, que suele focalizarse en las variables de entrada de los estudiantes, variables que son difíciles de modificar. Estudiar el *engagement* entrega elementos que podrían influir en el rendimiento y permanencia estudiantil y que podrían ser abordados en el trabajo con alumnos no tradicionales. Surgen preguntas tales como: ¿es el *engagement* un factor susceptible de intervención y con impacto en el éxito académico? Y si fuera así, ¿qué desafíos presenta para la gestión de las instituciones de educación superior?

Al estudiar el *engagement* de estudiantes universitarios es importante tener en cuenta que este constructo presenta diferentes dimensiones (Kahu, 2013). Por ejemplo, el *National Survey of Student engagement*, uno de los instrumentos de mayor prestigio a nivel internacional para medir *engagement* en universitarios, describe cinco dimensiones:

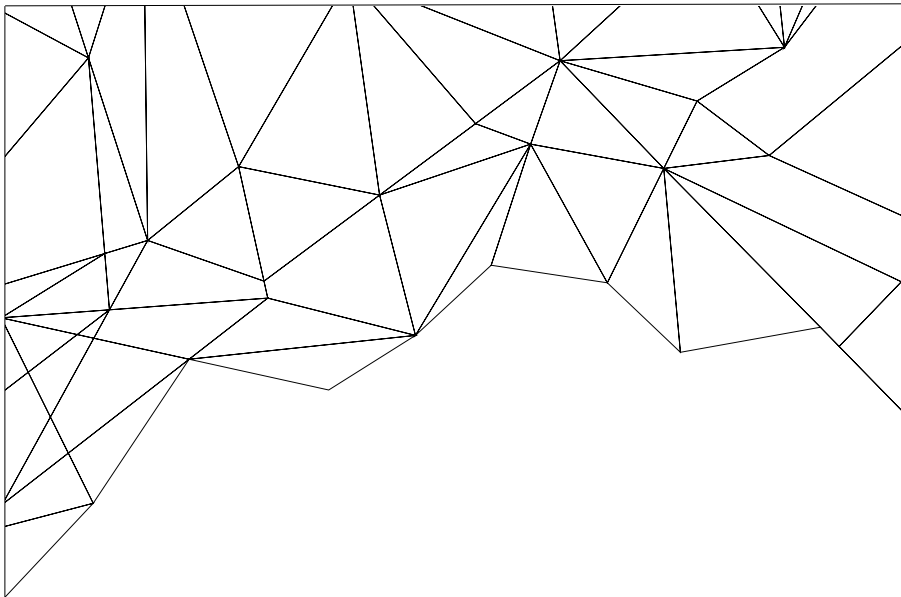
- Desafío académico: hace referencia a la capacidad de los estudiantes para trabajar en el cumplimiento de las expectativas académicas que se proponen en la universidad.
- Aprendizaje colaborativo y activo entre pares: hace referencia a la participación de los estudiantes en el contexto de clases.
- Interacción con miembros de la facultad: implica establecer vínculos con profesores y académicos en relación a los cursos como fuera de clase.
- Enriquecimiento de experiencias educativas: considera la participación de los estudiantes en actividades formativas extra curriculares.
- Experiencias en el *campus* universitario: contempla las percepciones de los estudiantes sobre el apoyo necesario para tener éxito académico, prosperar socialmente y afrontar asuntos no académicos dentro de la universidad.

Aunque estas medidas suelen correlacionar, los estudiantes universitarios no muestran conductas de *engagement* homogéneas en todas las dimensiones (Hu & McCormick, 2012), es decir que pueden tener mayores niveles en algunas dimensiones y menores en otras. En base a esto, Hu y McCormick (2012), han descrito perfiles de *engagement* en estudiantes universitarios, es decir distintas tipologías en relación a sus puntajes en las diferentes dimensiones. Por ejemplo, los autores encuentran un perfil académico -estudiantes que muestran alto *engagement* en las dimensiones académicas y bajo en las dimensiones vinculadas a la vida social- y un perfil poco convencional -estudiantes con alto *engagement* solo en experiencias extracurriculares, y bajo en todas las demás dimensiones. Esto sugiere que es posible diferenciar distintas formas de involucrarse en la vida universitaria.

No es raro que, cuando se estudia a los estudiantes no tradicionales en las universidades, se los defina como un grupo homogéneo que presentaría menores niveles de *engagement* que los estudiantes tradicionales (Pike & Khu, 2005), sin precisar el tipo de *engagement* que presentaría cada grupo. Sin embargo, tal como indica el estudio de Hu y McCormick (2012), es posible que los estudiantes no tradicionales presenten diferentes formas de involucrarse en la vida universitaria. Identificar estos posibles perfiles de *engagement* resulta de relevancia para el diseño de acciones de acompañamiento académico dirigidas a las necesidades específicas de los estudiantes, con el fin de ser más inclusivos y generar procesos educativos equitativos.

En resumen, en el contexto actual de la educación superior chilena, donde prima el interés por promover que un número mayor de jóvenes, especialmente aquellos más desaventajados puedan acceder a la educación superior y logren titularse, se hace necesario comprender con mayor profundidad la experiencia de estos estudiantes no tradicionales en la universidad. La caracterización de estudiantes no tradicionales, basada únicamente en relación a los antecedentes socioeconómicos y educativos de los estudiantes al momento de matricularse en la universidad no parecería ser suficiente para predecir la permanencia en la universidad ni para diseñar las estrategias de acompañamiento eficaces que permitan a todos los estudiantes finalizar sus estudios universitarios. Analizar las características de *engagement* de estudiantes no tradicionales en relación a estudiantes tradicionales y, a su vez, diferenciar distintos perfiles de *engagement* en estudiantes tradicionales, per-

mitirá acercarnos a una mirada más compleja de la experiencia de los estudiantes en la universidad, considerando no solo sus características personales sino también las condiciones institucionales que facilitan u obstaculizan su inserción en la educación superior. De esta forma, este estudio busca ser un aporte para que las instituciones puedan generar acciones que se dirijan a todos sus estudiantes y que sean diferenciadas según sus necesidades, contemplando que una gestión universitaria inclusiva requiere de principios comunes, pero acciones específicas.



CAPÍTULO I

ANTECEDENTES CONCEPTUALES



I.1. El estado actual de la educación en Chile

Durante los últimos años, la matrícula de las instituciones de educación superior (IES) chilena ha aumentado en un 27,3%, alcanzando un total de 1.194.311 matriculados en programas de pregrado el año 2019 (SIES, 2019). Actualmente, las universidades concentran un 59,1% de este número.

Si bien la legislación chilena sobre educación superior considera el acceso a ésta como un derecho que debe estar al alcance de todas las personas, condiciona su acceso a los méritos y capacidades que demuestren y ha buscado diversas maneras de pesquisar esos méritos y evaluarlos en contexto. Esto ha favorecido la participación de grupos tradicionalmente excluidos de la educación superior y ha disminuido algunas barreras de participación para dichos grupos. Sin embargo, las inequidades en la formación escolar y las barreras a las que se ven enfrentados los grupos académicamente desfavorecidos se mantienen y levantan importantes desafíos para las IES que se han visto en la necesidad de reflexionar sobre las políticas, recoger evidencia empírica y proponer acciones que faciliten la consecución de los objetivos propuestos que promuevan la equidad.

Un informe elaborado por SIES en el año 2018 reporta que en 2017, solo un 40,1% de los estudiantes egresados de establecimientos municipales ingresaron inmediatamente a la educación superior, en comparación con un 72% del total de los egresados de establecimientos particular pagados. Además del tipo de establecimiento de egreso, es posible observar que existen grandes diferencias entre grupos de mayores y menores oportunidades académicas, altamente correlacionado con el NSE.

En este contexto, tanto MINEDUC como las IES han generado instancias que propician el acceso inclusivo de los estudiantes al sistema, tales como el PACE y los cupos supernumerarios BEA, que tiene su

origen en el gobierno central (Centro de Estudios MINEDUC, 2019). Asimismo, las IES han ido incorporando de manera progresiva vías alternativas o complementarias a la PSU, tales como el Propedéutico de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), Talento e Inclusión en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), la Escuela de Desarrollo de Talentos de la FEN-Universidad de Chile, el Programa de Acceso Inclusivo de la Universidad Católica de Temuco, el Programa de Equidad de la Universidad Diego Portales, y el sistema de Ingreso Prioritario de la Universidad de Chile (Lapierre et al., 2019).

Además existen mecanismos que incorporan y favorecen el acceso de individuos de diferentes características que enfrentan mayores barreras y, por tanto, han estado expuestos a situaciones de desventaja, como estudiantes en situación de discapacidad, personas pertenecientes a pueblos originarios, mujeres, madres y padres, entre otros.

Lo anterior ha modificado, en gran medida, la composición del estudiantado universitario, conviviendo estudiantes de grupos que tradicionalmente han participado de la educación superior con grupos de estudiantes que provienen de contextos donde la participación en la ES ha sido limitada o inexistente. Ello ha empujado a las universidades a considerar esta diversidad, hacer grandes esfuerzos por conocer sus características, fortalezas y necesidades, y buscar acciones de inserción, acompañamiento y oportunidades de aprendizaje pertinentes, diferenciadas y oportunas, para promover la permanencia y graduación de todos los estudiantes.

I.2. Estudiantes no tradicionales

La educación superior chilena ha transitado desde una estructura elitista a una estructura masiva (Trow, 2006; Brunner & Miranda, 2016). Esto implica que ya no son solo los grupos económicos y culturalmente privilegiados quienes tienen acceso a la educación superior, sino que el sistema ha promovido la participación de estudiantes históricamente excluidos -estudiantes no tradicionales-. En Chile, los estudiantes no tradicionales en su mayoría se caracterizan por provenir de hogares con bajo nivel socioeconómico, y por ser estudiantes de primera generación, es decir, son el primer miembro en su familia en acceder a la educación superior (Lizama & Gil, 2018). Estos estudiantes tienden a presentar un desarrollo académico empobrecido, debido a la falta de

oportunidades para acceder a una educación de calidad (OCDE, 2011). Por tanto, al ingresar a la universidad, los estudiantes no tradicionales se encuentran en situación de inequidad para abordar los desafíos de la educación superior (García et al., 2018).

Bourdieu & Passeron (1996) define el capital cultural como la apropiación de la cultura mediante la socialización del individuo con sus pares y contempla formas de conocimiento y habilidades. En ese sentido, el origen social es una variable influyente en la adaptación al ambiente universitario (Borgieus, 2009), dado que es el encargado de proveer las herramientas necesarias para enfrentarse a la educación superior y en caso que no tengan acceso a determinadas formas de conocimiento y habilidades, como los estudiantes no tradicionales, pueden experimentar dificultades en la transición a la universidad (Noble & Davies, 2009).

Por una parte, se plantea que el hábito previo del estudiante, es decir, el lugar de origen desempeña un rol en la forma de acercarse al conocimiento (Bourdieu & Passeron, 1996) y, por otra parte, en las maneras de socialización con los miembros de este nuevo entorno (Holton, 2018). Los estudiantes tradicionales, al provenir de familias que ya han asistido a la educación universitaria recibirían conocimiento de sus padres para lograr una transición exitosa tanto en el ámbito académico como relacional (Holton, 2018). Aquellos estudiantes que no poseen padres con antecedentes de educación profesional solo tendrían conocimiento parcial y fragmentado sobre los aspectos prácticos de la vida universitaria -trabajo, métodos de estudio y financiamiento- y obtendrían esta información mientras cursan su carrera universitaria y no de forma previa (Holton, 2018).

Jury, Smeding, Stephens, Nelson, Aelenei y Darnon (2017) plantean que los estudiantes no tradicionales, al enfrentarse a las reglas desconocidas de la educación superior, pueden experimentar barreras psicológicas a nivel de experiencias emocionales, gestión de identidad, autopercepción y motivación -objetivos de logro, miedo al fracaso-. Estas limitaciones se encuentran en constante interacción planteando diferentes desafíos a los estudiantes en su ingreso a la universidad.

En ese sentido, uno de los desafíos más evidentes al que se enfrentan los estudiantes no tradicionales al acceder a la universidad es el desafío académico. El aprendizaje en la etapa universitaria se basa,

en gran medida, en conocimientos y habilidades que se desarrollan en educación básica y media, por ende, cuando la educación en esta etapa no es de calidad, se dificulta la adquisición de aprendizajes en la etapa universitaria (Canales & De los Ríos, 2009). Estas dificultades a veces provocan que los estudiantes se perciban como menos competentes que los estudiantes tradicionales (Jury et al., 2017), es decir tienen una percepción más baja de su propia inteligencia y capacidades que el otro grupo.

Otros desafíos que enfrentan los estudiantes no tradicionales en la educación superior se vinculan con la dimensión social e identitaria. Los estudiantes no tradicionales deben vincularse socialmente de manera proactiva, construir redes con personas nuevas, insertarse en grupos que vienen constituidos desde el colegio y resolver la tensión identitaria que se produce frente al hecho de estar siguiendo una trayectoria de vida que no es la misma que sus pares del barrio o el colegio (Canales & De los Ríos, 2009; Gallardo, et al., 2014). A su vez, estos estudiantes no suelen contar con redes en sus contextos de origen que ayuden a tramitar las experiencias de cambio de la vida universitaria, acceder a códigos culturales de dicho mundo o comprender la exigencia, dificultad y frustración académica (Gallardo et al., 2014; González, 2018).

Los desafíos mencionados se vinculan, en parte, a la falta de información previa sobre la realidad de la educación superior (Holton, 2018). Los estudiantes tradicionales comenzarían a adquirir conocimientos sobre la transición a la educación superior de forma previa al cambio, a diferencia de los estudiantes no tradicionales, lo cual sería un potencial beneficio para el primer grupo (Holton, 2015). Gilardi y Guglielmetti (2011) plantean que este beneficio se vería reflejado principalmente en la forma de interacción de los estudiantes con el nuevo entorno. Los estudiantes podrían presentar una modalidad activa, asistiendo y participando en las clases, o podrían presentar una modalidad inactiva, en la que solo asisten a las evaluaciones y no interactúan en las instancias de clases. Los estudiantes tradicionales y no tradicionales optarían por diferentes maneras de interacción: el 80% de los estudiantes tradicionales exhibirían un estilo totalmente activo, mientras que el 46,8% de los estudiantes no tradicionales entra en esta categoría (Gilardi & Guglielmetti, 2011).

El desconocimiento y la falta de redes de apoyo muchas veces se traducen en grados de mayor angustia emocional en los estudiantes no tradicionales que se ven perpetuadas por la falta de redes de apoyo para conversar sobre sus experiencias negativas (Jury et. al, 2017). Además, es frecuente que los estudiantes no tradicionales se sientan culpables por sus desempeños académicos y tengan miedo al fracaso, como consecuencia de las altas expectativas que su núcleo familiar deposita en ellos (Covarrubias & Fryberg, 2015). Este conjunto de características puede llevar a que los estudiantes de la primera generación se sientan menos cómodos, experimenten mayores niveles de estrés y, por ende, no logren alcanzar su máximo rendimiento (Jury et. al, 2017).

I.3. *Engagement* en educación superior

Además del posible impacto o barrera que la experiencia de ser estudiante no tradicional puede tener en el aprendizaje y permanencia de un estudiante, se abre la pregunta respecto de diferencias que podrían encontrarse entre los estudiantes no tradicionales y que, por tanto, ayudarían a realizar mejores diagnósticos y ofrecer mejores soportes. Algunos ámbitos a considerar son las diferencias referidas al nivel de inserción y pertenencia en la educación superior, su determinación y perseverancia a la hora de llevar a cabo acciones facilitadoras del aprendizaje y su nivel de conocimiento y acogida a las actividades y acciones de inserción, acompañamiento y apoyo a la IES. En este marco, el estudio del *engagement* aparece como una oportunidad para aportar a lo anteriormente mencionado.

El concepto de *engagement* académico tiene múltiples definiciones. Tyler (1949) lo define como lo que el alumno efectivamente realiza para aprender y no como lo que el profesor realiza para que el estudiante aprenda. Con los años el término ha adquirido mayor relevancia y diferentes autores han propuesto modelos para entenderlo. Kuh (2009) propone una ampliación del concepto al definir *engagement* como la participación de los estudiantes y lo que las instituciones hacen para inducir a los estudiantes a participar en estas actividades. Aquello contempla, inclusive, aspectos no académicos de la vida del estudiante. Por otra parte, Fletcher (2015) propone que el compromiso estudiantil es un indicador de la instrucción exitosa en el aula.

En definitiva, el *engagement* académico hace referencia a la calidad del esfuerzo educativo que los estudiantes hacen para obtener resultados académicos positivos, así como las prácticas institucionales que favorecen la participación de los estudiantes en el contexto universitario (Hu & Kuh, 2003; Kuh, 2009). El *engagement* se da como producto de las interacciones dinámicas entre los estudiantes, las condiciones y las actividades institucionales (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2007). Diversas investigaciones han reportado que un alto nivel de *engagement* académico produce importantes beneficios en los dominios cognitivos y en el desarrollo de las habilidades intelectuales de los estudiantes (Anaya, 1996); en la adaptación al contexto universitario (Cabrera, Nora, Terenzini, Pascarella & Hagedorn, 1999; Kuh, Palmer & Kish, 2003); en el capital cultural (Harper, 2008); en el desarrollo psico-social y en el auto concepto académico (Torres, Howard-Hamilton & Cooper, 2003; Harper, 2004; Harper & Quayle, 2007). El *engagement* en la universidad no solo predice el rendimiento académico en los estudiantes de pregrado, sino también la persistencia en los estudios universitarios. Estudiantes con menor nivel de *engagement* son más propensos a abandonar los estudios universitarios (Tinto, 1997; Bean, 2005; Bridges, Cambridge, Kuh & Leegwater, 2005; Pascarella y Terenzini, 2005). *Engagement* -compromiso- y motivación a veces se usan de forma intercambiable, dado que existe un vínculo entre compromiso y motivación (Skinner & Belmont, 1993), ya que a mayor nivel de compromiso los estudiantes presentan una participación más activa y positiva en las actividades relacionadas con el aprendizaje.

Aspeé, González y Cavieres-Fernández (2018), luego de una revisión de la literatura, propusieron que existe una variedad de factores que pueden incidir en el grado de compromiso que tiene un estudiante, en especial el origen social, el cual contempla el nivel socioeconómico, el nivel de estudios de la familia, el género, entre otros. Esto es también planteado por otros autores, por ende, existe consenso en la literatura que el *engagement* estudiantil es un constructo multidimensional. A partir de una revisión bibliográfica, Kahu (2013) ha identificado seis dimensiones de *engagement*, las cuales denomina motivación del estudiante, influencias psicosociales inmediatas, consecuencias inmediatas, influencias estructurales, consecuencias distales e influencias socioculturales.

I.3.1. Dimensiones de *engagement*

El *engagement* es un constructo multidimensional, es decir, está constituido por diversos tipos de conductas tanto de estudiantes como de la institución (Kuh, 2009). Aunque esto ha sido definido por algunos como un problema en la conceptualización del constructo -por ejemplo, Kahu (2013)- también su multidimensionalidad puede verse como una riqueza. En efecto, Kahu (2013) critica las cuatro perspectivas imperantes en la conceptualización del término -del comportamiento, la psicológica, la sociocultural y finalmente la holística-, dado que no recogen la globalidad del concepto y ponen el acento en algunos factores e ignoran otros.

Contrario a las perspectivas anteriores, Kahu (2013) propone una descripción del conjunto de factores que influyen en el *engagement* académico, integrando incluso aquellos factores del contexto sociocultural más amplio. En ese sentido, el marco de análisis que propone el autor pone en el centro al estudiante, pero contempla sus relaciones con otros factores: contexto sociocultural, influencias estructurales y psicosociales, compromiso y consecuencias proximales y distales. De esta forma, se rescata la idea que la experiencia individual está inserta en un marco sociocultural.

El primer nivel que representa la motivación del estudiante está compuesto por los afectos -entusiasmo, interés y pertenencia-, comportamientos -tiempo y esfuerzo, interacción y participación- y cogniciones del individuo -aprendizaje y auto-regulación-. El segundo nivel está compuesto por las influencias psicosociales inmediatas que se clasifican como universidad, relaciones y variables estudiantiles, que impactan en la participación en la universidad. El tercer nivel se compone de las consecuencias inmediatas que pueden ser académicas, de aprendizaje y logros y/o sociales, de satisfacción y bienestar. El cuarto nivel representa el currículo y la evaluación. Estos niveles se denominan influencias estructurales dentro de la universidad. Las consecuencias distales corresponden al quinto nivel de este modelo e integra los impactos sociales del estudio universitario a corto y largo plazo. El último nivel abarca las influencias socioculturales más amplias. En consecuencia, el *engagement* sería el resultado de la interacción de estas seis variables, donde todas las variables tendrían interacciones bidireccionales. Es importante destacar que la última dimensión se encuentra en un nivel

que abarca el resto de las dimensiones, ya que los discursos socioculturales permean todos los elementos de la experiencia estudiantil, desde la motivación del individuo hasta la organización de la institución. En definitiva, el *engagement* estudiantil está compuesto por múltiples variables que van más allá del exclusivo control de estudiante (Kahu, 2013), y está lejos de ser una cadena jerárquica de influencias, sino que es completamente dinámica.

El año 2000 se lanzó la encuesta *National Survey of Student engagement* (NSSE), la que ha sido actualizada en variadas ocasiones. La última actualización fue en el año 2019 y su propósito fue evaluar el nivel de involucramiento de los estudiantes y las prácticas educativas que se asocian con altos niveles de aprendizaje y desarrollo. Este cuestionario, a diferencia de lo que propone Kahu (2013), solo contempla cinco categorías o dimensiones para medir el nivel de *engagement*. Estas son¹:

- Desafío académico.
- Aprendizaje colaborativo y activo entre pares.
- Interacción con miembros de la facultad.
- Enriquecimiento de experiencias educativas.
- Experiencias en el *campus* universitario.

Este instrumento busca obtener información sobre las conductas de los estudiantes que correlacionan con los resultados de aprendizaje deseables, como los logros en el aula y el desarrollo personal (Kuh, 2009). Zilvinskis, Masseria y Pike (2017) informan que las medidas de *engagement* obtenidas a partir de la aplicación del NSSE se correlacionan con logros en el aprendizaje de acuerdo al autoreporte de los estudiantes.

¹Para más referencias ver: nsse.indiana.edu/html/survey_instruments.cfm

I.3.2. Perfiles de *engagement*

Debido a su carácter multidimensional, el *engagement* de los estudiantes no se puede caracterizar adecuadamente en términos de un continuo. Por el contrario, los estudiantes pueden manifestar diferentes niveles de *engagement* en las distintas dimensiones descritas anteriormente. Por ejemplo, considerando las dimensiones de *engagement* propuestas por Kahu (2013), es posible que un estudiante pudiese presentar niveles de *engagement* promedio en todas las dimensiones, mientras que otro estudiante podría presentar un alto nivel de *engagement* en la dimensión de desafío académico pero un bajo nivel *engagement* en la dimensión de experiencias en el ámbito universitario. Podríamos decir entonces que los estudiantes presentan distintos perfiles de *engagement*. Es decir, su nivel de *engagement* en las distintas dimensiones es variable, conformando un patrón de respuesta peculiar. Hace más de 50 años, Clark y Trow (1966) definieron cuatro perfiles de estudiantes (académicos, universitarios, vocacionales y no conformistas) basados en dos dimensiones de *engagement*: identificación con la universidad y participación curricular.

Los autores denominaron perfil académico a aquellos estudiantes con alto *engagement* en la dimensión participación curricular, y la dimensión identificación con la universidad; perfil universitario a aquellos estudiantes con alto *engagement* en la dimensión identificación con la universidad, pero bajo en *engagement* en la dimensión participación curricular; perfil vocacional a los estudiantes con bajo *engagement* en la dimensión identificación con la universidad y alto *engagement* en la dimensión participación curricular; y perfil conformista a aquellos estudiantes con bajo nivel de *engagement* tanto en la dimensión identificación con la universidad como la dimensión participación curricular. Los autores encontraron que tanto los estudiantes con perfil académico como los estudiantes con perfil universitario se identificaban con la universidad, pero los estudiantes con perfil académico enfatizaban en el trabajo académico, mientras que los universitarios preferían los aspectos sociales de la vida universitaria. Los estudiantes con perfil vocacional y no conformistas, por el contrario, se sentían menos identificados con la universidad. Los estudiantes con perfil vocacional atendían al trabajo académico principalmente debido a su preocupación por el futuro empleo, mientras que los estudiantes con perfil no conformista estaban más interesados en los problemas sociales fuera del *campus*.

Más recientemente, Hu y McCormick (2012), utilizando la versión 2007 de la Encuesta Nacional de *Engagement* Estudiantil (NSEE), describieron siete perfiles de *engagement* en estudiantes universitarios. La muestra estuvo compuesta por la cohorte de estudiante 2006 de la *Wabash College Center of Inquiry in the Liberal Arts* (WNSLAE), conformada por 2.290 estudiantes de 18 instituciones de educación superior, de los cuales el 33,6% eran hombres y el 66,4% eran mujeres; 78,9% eran blancos, 5,5% afroamericanos, 5,6% hispanos, 8,2% asiáticos americanos y 1,8% eran de otros orígenes raciales / étnicos. Los datos de esta investigación permitieron obtener, a partir de los resultados de la NSEE y evaluaciones previas y posteriores sobre el aprendizaje de los estudiantes, distintos perfiles de *engagement*. Los autores describen siete perfiles de *engagement*:

- Perfil académico: se trata de un grupo de estudiantes que tienden a presentar un alto nivel de *engagement* en todas las dimensiones que se vinculan con aprendizajes académicos como desafío académico y enriquecimiento de experiencias educacionales. Sin embargo, presentan niveles de *engagement* bajo la media en las dimensiones vinculadas a los aspectos de relacionamiento social como aprendizaje colaborativo y activo entre pares, interacción con miembros de la facultad y experiencias en el *campus* universitario.
- Perfil poco convencional: este grupo de estudiantes se caracteriza por presentar un nivel de *engagement* por debajo de la media en cuanto a las dimensiones de desafíos académicos, aprendizaje activo y colaborativo e interacción entre estudiante y facultad. Sin embargo, obtienen casi una desviación estándar por encima del promedio en la dimensión de enriquecimiento de experiencias educativas, la cual hace referencia al conjunto de actividades que resultan beneficiosas para la educación, tales como aprendizaje comunitario, aprendizaje y servicio e investigación con profesores.
- Perfil poco involucrado: los estudiantes de este grupo presentan un bajo nivel de *engagement* en todas las dimensiones evaluadas.

- Perfil universitario: el alumno promedio en este grupo estuvo muy por debajo de la media en todas las dimensiones de *engagement* evaluadas, excepto en las experiencias en el *campus* universitario.
- Perfil maximizador: este grupo de estudiantes obtuvo puntuaciones promedio extremadamente altas en las cinco dimensiones de *engagement*.
- Perfil perseverante: los estudiantes de este grupo obtuvieron puntuaciones por debajo de la media en todas las dimensiones de *engagement*, excepto en la dimensión de desafío académico.
- Perfil convencional: este grupo de estudiantes obtuvo puntuaciones promedio en todas las dimensiones de *engagement*.

Si bien Aspeé et al. (2018) no realizan una investigación sobre los perfiles de *engagement* en Chile, se aproximan a este constructo a través de la comparación de los niveles de compromiso en un grupo de estudiantes de una universidad estatal de Chile. La muestra se compuso de 412 estudiantes de una universidad regional, los que se dividieron en ocho facultades: arte, ciencias de la actividad física y el deporte, educación, salud, ciencias naturales y exactas, ciencias sociales, humanidades e ingeniería. Para la obtención de datos ocuparon un cuestionario inspirado en el NSSE. Los resultados de este estudio informan que existen diferencias significativas en los grados de *engagement* estudiantil a partir de la facultad de estudios, pero no así por el nivel socioeconómico del estudiante. Por otra parte, reportaron diferencias significativas entre las orientaciones de *engagement* al compararse con la medida general de compromiso estudiantil.

Desde la conceptualización realizada por los autores existen tres tipos de orientaciones de *engagement* que permiten comprender de manera más compleja el nivel de *engagement*: (1) orientación académica del compromiso estudiantil que corresponde a que las acciones del estudiante se alinean esencialmente con el aprendizaje, derivando en logro académico; (2) orientación al desarrollo personal e integral del compromiso estudiantil, que contempla acciones encaminadas al logro académico, pero que también fortalecen otras áreas de los estudiantes, por ejemplo, la interacción con sus pares y; (3) orientación hacia el

desarrollo ciudadano del compromiso estudiantil, que integra acciones que buscan generar un ciudadano activo, como la participación en movimientos sociales y/o grupos de voluntariado. Los resultados del estudio informan que la orientación académica del compromiso predomina sobre la orientación personal e integral la que, a su vez, predomina sobre la orientación ciudadana. Por ende, la mayoría de los estudiantes se encuentran enfocados en el ámbito académico durante el periodo universitario. Las diferencias de orientación de compromiso no se vieron afectadas tampoco por el nivel socioeconómico del estudiante, ni el nivel educativo máximo de sus padres, salvo por la orientación personal-integral que fue más predominante en los estudiantes que provenían de hogares con mayor nivel educativo (Aspeé et al., 2018).

En Chile, a la fecha, no se han reportado estudios que analicen los perfiles de *engagement* de estudiantes universitarios. Tampoco se ha estudiado si los estudiantes no tradicionales y los tradicionales difieren en cuanto a las características de *engagement*. Conocer los distintos perfiles de *engagement*, puede ser un insumo de gran relevancia que permita a las universidades desarrollar dispositivos que promuevan la integración académica y social de los estudiantes no tradicionales, atendiendo a sus características individuales.

I.4. *Engagement* en estudiantes no tradicionales

En comparación con los estudiantes tradicionales, estudios internacionales muestran que los estudiantes no tradicionales que presentan menores niveles de *engagement*, muestran mayores dificultades para integrar con éxito las distintas experiencias universitarias, y tienen una percepción del ambiente universitario más hostil (Pike & Khu, 2005; Terenzini et al., 1996). Esto se debe, principalmente, a que los estudiantes no tradicionales presentan menos conocimiento tácito sobre los comportamientos esperados en el contexto universitario y carecen de modelos a seguir (Kenny & Stryker, 1996; Canales & De los Ríos, 2009; Holton, 2018).

Otro factor que también explica la calidad de *engagement* hace referencia a las características de la matrícula de estudiantes. Diversos estudios han reportado que en universidades cuya matrícula de estudiantes está compuesta mayoritariamente por estudiantes no tradiciona-

les, los niveles de *engagement* de este grupo son más altos que los que presentan los estudiantes no tradicionales que asisten a universidades donde la matrícula esta compuesta mayoritariamente por estudiantes tradicionales. Por ejemplo, se ha reportado que estudiantes afroamericanos que asisten a instituciones cuya matrícula de estudiantes es predominantemente blanca muestran peores niveles de *engagement* que aquellos estudiantes afrodescendientes que asisten a instituciones cuya matrícula se compone predominantemente por estudiantes afrodescendiente (Allen, 1992; Nelson Laird, Schoup, Kuh & Schawrz, 2007; Outcalt & Skewes-Cox, 2007; Chen, Ingram & Davis, 2014).

En poblaciones de estudiantes no tradicionales, caracterizadas como primera generación y/o bajo nivel socioeconómico, no se han reportado estudios que den cuenta en qué medida las características de la matrícula de estudiantes, ya sea mayoritaria o minoritariamente no tradicionales, influye en las características de *engagement* de los estudiantes no tradicionales. Tampoco se ha estudiado si las características de la matrícula de estudiantes tienen mayor o menor influencia sobre las distintas dimensiones de *engagement* estudiantil en la universidad.

A pesar de la falta de estudios, Wyatt (2011) propone elementos que faciliten la integración de los estudiantes no tradicionales en el ambiente universitario. Algunos factores son:

- Compromiso institucional.
- Capacidad y experiencia de la universidad en la forma de enseñar a los estudiantes no tradicionales.
- Personal que comprende y trata a los estudiantes no tradicionales con el respeto que merecen.
- Asesores capacitados para asesorar y trabajar específicamente con las necesidades de los estudiantes no tradicionales.
- Programas curriculares flexibles que consideren las limitaciones de tiempo que presentan los estudiantes no tradicionales.
- Programas y servicios que atraigan a la población estudiantil no tradicional en todo el *campus*.
- Sistemas de comunicación dentro y fuera del *campus* orientados a brindar información a los estudiantes no tradicionales.
- Entorno universitario estéticamente agradable que fomente la actividad académica.

I.5. Apoyos institucionales para estudiantes no tradicionales

Kuh (2009) plantea que las instituciones de educación superior tienen un rol en la conformación de *engagement* de los estudiantes. Los soportes que provee la institución de educación superior son tan importantes como el apoyo familiar y percepción de un grupo de apoyo como los amigos (Kuh, 2009). Canales y De los Ríos (2009) sostienen que una de las formas más comunes de promover la permanencia de los estudiantes no tradicionales es a través de la entrega de becas o apoyos financieros para el financiamiento de sus estudios. Sin embargo, este aspecto solo trata una de las dificultades que experimentan los estudiantes no tradicionales en su ingreso a la universidad y, por ende, no es suficiente para favorecer la integración de este grupo de estudiantes al ambiente universitario. Además, los beneficios económicos varían en cada institución (Canales & De los Ríos, 2009). Es decir, en algunas universidades los estudiantes cuentan con una variedad de becas de financiamiento, de alimentación y/o de materiales, mientras que otras solo cuentan con apoyo para pagar el arancel.

Canales y De los Ríos (2009) proponen que, dada la multidimensionalidad de los desafíos que enfrentan los estudiantes de educación superior, es necesario proveer actividades de preparación y nivelación académica, tutorías o seguimiento a la progresión de los estudiantes y así abarcar más aristas de la integración de este grupo de estudiantes. Estos apoyos son escasos en la realidad de la educación superior chilena y dependen de facultades específicas en universidades específicas. Es decir, no son parte de una política académica global institucional. La presencia de estas instancias es evaluada positivamente por los estudiantes, ya que les permite crear un grupo de apoyo al interior de la universidad y tener espacios de socialización sobre aspectos que desconocían de la universidad los cuales resultan ser fundamentales para aprovechar la experiencia universitaria (Gallardo et al., 2014). Además, estas instancias permiten compensar vacíos educativos que se arrastran desde la educación secundaria (Canales & De los Ríos, 2009). La falta de instancias de apoyo académico y de integración para este grupo de estudiantes se debe, en parte, a que las dificultades experimentadas se ven como un asunto de responsabilidad y esfuerzo individual, por lo que los propios estudiantes deben encontrar la forma de superar aquellas barreras (Harper, 2008; Canales & De los Ríos, 2009).

Harper (2008) propone una serie de medidas para que las instituciones reduzcan la brecha entre los estudiantes tradicionales y no tradicionales. Algunas de ellas son:

- Establecer personal como asesores académicos, psicólogos o profesionales de recursos humanos para ayudar a estudiantes no tradicionales. Entre las funciones de este grupo de profesionales estaría monitorear el bienestar y los problemas de transición, así como el rendimiento académico.
- Crear programas e intervenciones que integren socialmente a este grupo a la universidad desde la escuela secundaria a través de tutorías académicas o cursos universitarios. Además, proveer instancias para tratar específicamente los desafíos que enfrentarían en la transición de la educación media a la educación superior, como los problemas de financiamiento.
- Desarrollar programas de inmersión en la universidad durante el verano para proveer instancias previas al periodo de transición. Esto puede familiarizar a los estudiantes con aspectos que van desde la distribución del *campus* a elementos de la cultura universitaria. Este programa debería incluir talleres específicos con conocimientos útiles para las carreras seleccionadas por los estudiantes.
- Realizar instancias que permitan involucrar a las familias en el proceso universitario de los estudiantes. Brindar conocimiento a las familias podría ayudar a los estudiantes a contar con figuras de apoyo al interior de su hogar y facilitar el proceso de ajuste.
- Crear un programa de mentores entre pares que brinde apoyo, tanto a los aspectos motivacionales como a las dificultades cotidianas a las que se deben enfrentar los estudiantes no tradicionales al integrarse al *campus* universitario.
- Brindar oportunidades y programas de trabajo y estudio para estudiantes no tradicionales que, en reiteradas ocasiones, deben lidiar con problemas de financiamiento. Trabajar dentro de la universidad les permitiría sortear problemas de integración y reunir recursos para las necesidades adicionales al arancel académico.

Groccia (2018) sugiere que la calidad institucional está directamente vinculada a la profundidad y amplitud de las oportunidades de participación que se ofrecen a los estudiantes desde la institución. Aquellas instancias serían de vital importancia para el desarrollo del *engagement* estudiantil (Pascarella & Terenzini, 2005). Sin embargo, las instituciones difieren en las oportunidades proporcionadas a los estudiantes.

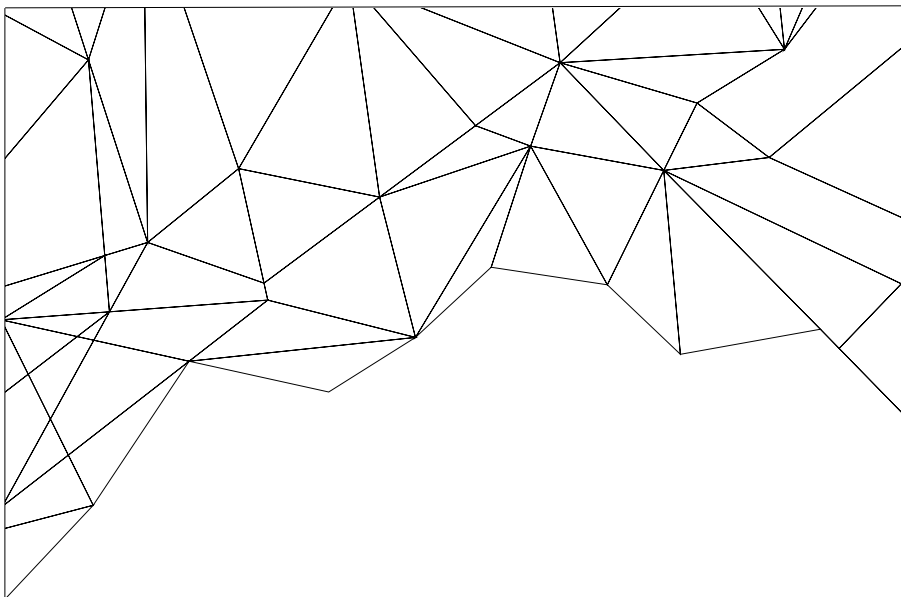
En ese sentido, Pike y Kuh (2005) realizaron un análisis con los datos de la NSSE del año 2001, la cual incluía 177.103 estudiantes de primer año y superiores. En este estudio se identificó una tipología de instituciones en relación a cómo promueven el *engagement* en sus estudiantes. Los resultados de este estudio indican que las instituciones difieren en la forma en que promueven el *engagement* entre sus estudiantes y ninguna institución es uniformemente alta o baja en todas las dimensiones de *engagement*. Las tipologías de instituciones identificadas son las siguientes:

- Diversas, pero fragmentadas interpersonalmente: en estas instituciones los estudiantes tienen acceso a numerosas experiencias a través de la tecnología. Sin embargo, la institución no respalda sus necesidades académicas o sociales. Este perfil se relaciona con un alto puntaje en enriquecimiento de experiencias académicas, pero no así en el resto de las dimensiones.
- Homogéneas e interpersonalmente cohesiva: en estas universidades los estudiantes no poseen mucha experiencia con la diversidad, pero poseen alta percepción de apoyo de sus compañeros e institución. Este perfil se relaciona con un puntaje alto en las dimensiones de interacción con miembros de la facultad, enriquecimiento de experiencias educativas y experiencias en el *campus* universitario.
- Intellectualmente estimulantes: los estudiantes en estas universidades participan en una variedad de actividades académicas y tienen una gran interacción con los profesores dentro y fuera del aula. Este perfil se vincula a un alto puntaje en la dimensión de desafío académico y aprendizaje colaborativo entre pares.
- Apoyan interpersonalmente: los estudiantes reportan experiencias de diversidad de alta frecuencia y consideran que sus compañeros y el *campus* apoyan sus esfuerzos. Este perfil se

relaciona con mayor puntaje en las dimensiones de aprendizaje colaborativo y activo entre pares, interacción con miembros de la facultad, enriquecimiento de experiencias educacionales, y experiencias en el *campus* universitario.

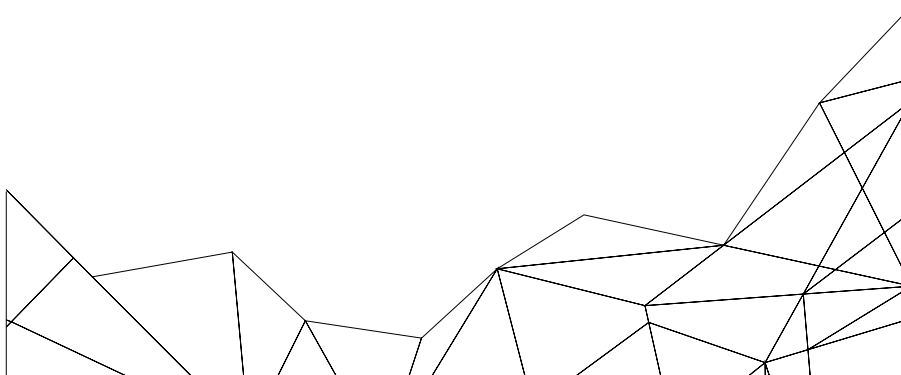
- Altas en tecnología y distantes: en estas instituciones la tecnología es la prioridad. Este perfil se relaciona con un bajo puntaje en todas las dimensiones.
- Académicamente desafiantes y solidarias: se trata de universidades que establecen altas expectativas y enfatizan el pensamiento de orden superior de manera tradicional. Este perfil se vincula a un alto desempeño en las dimensiones de desafío académico e interacción con miembros de la universidad y puntajes promedio en el resto.

En Chile, los apoyos institucionales que brindan las universidades son mayoritariamente económicos (Canales & De los Ríos, 2009; Gallardo et al., 2014). No obstante, en el último tiempo han surgido varias iniciativas cuyo objetivo es apoyar a los estudiantes no tradicionales para abordar los desafíos académicos y sociales a los que se enfrentan al ingresar a la universidad. González et al. (2019) realizaron un estudio en el que analizaron el estado del arte de las iniciativas de inclusión en educación superior, tomando como base el grupo operativo de las universidades pertenecientes al Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). En relación a los estudiantes de pregrado, se reportan distintos mecanismos que han desarrollado las universidades para acoger a los estudiantes no tradicionales. Dentro de ellos se describen diversas iniciativas cuyo objetivo es brindar apoyo a los estudiantes de primer año en el desarrollo de habilidades y competencias académicas; nivelación de competencias en el área de ciencias básicas; tutorías destinadas a acompañar a los estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria; apoyo en su integración, autonomía y responsabilidad, con el objetivo de disminuir la deserción estudiantil; programas de bienvenida e inserción a la vida universitaria.



CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO



II.1. Objetivos de investigación

II.1.1. Objetivo general

Este estudio tiene por objetivo comparar los niveles de *engagement* en estudiantes no tradicionales en relación a los estudiantes tradicionales en universidades que se diferencian en cuanto al nivel de selectividad e identificar posibles perfiles de *engagement* en estudiantes no tradicionales y cómo éstos predicen el rendimiento académico y la persistencia en la universidad.

II.1.2. Objetivos específicos

- Comparar los niveles de *engagement* entre poblaciones de estudiantes tradicionales y no tradicionales de pregrado en dos universidades con distintos niveles de selectividad que se diferencian de forma sustantiva en la matrícula de estudiantes no tradicionales.
- Identificar perfiles de *engagement* en una población de estudiantes no tradicionales.

II.2. Relevancia de la investigación

Actualmente, la diversidad de los estudiantes es un factor que entrega complejidad al diseño de las políticas institucionales para la promoción de la persistencia. La masificación de la educación superior chilena ha tenido por consecuencia la diversificación de perfiles de estudiantes (Trow, 2006; Zapata & Tejeda, 2009), por lo que estrategias de acompañamiento estandarizadas y transversales han dejado de ser lo óptimo.

Los perfiles de *engagement* que se pretenden identificar pueden contribuir a identificar las formas en que los estudiantes abordan las acciones de aprendizaje, brindando información sobre aspectos que las IES deben reforzar, mejorar o desarrollar mediante acompañamiento.

Por otro lado, al investigar estudiantes del tercer semestre, se pretende identificar aquellos perfiles que han podido lograr un nivel de integración social y académica suficiente, durante su primer año, el más difícil de la transición, para persistir (Santelices et al., 2013). Esto permitirá a las instituciones tener una referencia respecto de qué tipo de estrategias resultan efectivas para promover la inserción y acompañamiento de los estudiantes no tradicionales en el primer año.

Finalmente, el estudio aportará al conocimiento general de la persistencia en educación superior, al entregar datos actualizados de estudiantes no tradicionales en el contexto chileno.

II.3. Metodología y trabajo de campo

II.3.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por estudiantes de pregrado, matriculados el año 2018 y que, al momento de la evaluación, se encontraban iniciando el tercer semestre de la universidad. La elección de esta muestra se debe a que los estudiantes que han cursado dos semestres completos en la universidad, han transitado por el año donde ocurre la mayor cantidad de deserciones (Rodríguez, Fita & Torrado, 2004; Donoso & Schiefelbein, 2007; SIES, 2014).

En la muestra se incluyeron estudiantes no tradicionales y tradicionales. Por estudiantes no tradicionales, entendemos todos aquellos estudiantes que están adscritos a la gratuidad y/o que representan la primera generación de estudiantes de educación superior de su familia y que se matricularon en la universidad a través de una vía regular o a través de la vía de admisión PACE.

- Estudiantes adscritos a la gratuidad: provienen de hogares pertenecientes al 60% de menores ingresos del país. Están exentos de pagar el arancel y la matrícula universitaria durante la duración formal de la carrera.
- Estudiantes ingreso vía cupo PACE: ingresan a la universidad a través de una vía de admisión que busca favorecer el acceso, permanencia y graduación en la educación superior de estudiantes pertenecientes a liceos con un alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE) que, cumpliendo requisitos de desempeño y res-

pensabilidad establecidos por MINEDUC, son seleccionados a través de un mecanismo distinto a la vía regular y sin utilizar PSU.

- Estudiantes de primera generación: estudiantes que representan el primer individuo de su núcleo familiar directo (padre o madre) en ingresar a la universidad.

Estudiantes tradicionales son aquellos matriculados en la universidad a través de la vía de admisión regular que no cuentan con gratuidad y no son estudiantes de primera generación.

Los estudiantes fueron reclutados en dos universidades, las que se diferencian entre sí por el nivel de selectividad -altos puntajes PSU para el ingreso a sus carreras- y el porcentaje de estudiantes no tradicionales matriculados en ellas.

La universidad A, la que denominaremos Universidad Tradicional (UT), es una universidad privada tradicional con alto nivel de selectividad en la matrícula de sus estudiantes. Al año 2018, contaba con 26.579 estudiantes de pregrado matriculados, de los cuales el 17,7% se encontraban adheridos a la gratuidad. La universidad B, la que llamaremos Universidad No Tradicional (UNT), es una universidad privada no tradicional con menor nivel de selectividad en la matrícula de estudiantes que la universidad tradicional. Al año 2018 contaba con una matrícula de 6.897 estudiantes de pregrado, de los cuales 57,4% estaba adherido a la gratuidad.

En la investigación participaron 2.037 estudiantes, de los cuales 1.806 pertenecen a la UT (88,7% del total de la muestra), y 231 participantes pertenecen a la UNT (11,3% del total de la muestra).

En la UT la muestra de participantes representa el 42,3% del universo total de estudiante matriculados por vía de admisión regular o PACE en el año 2018. En la UNT participó el 16,2% del universo total de estudiantes matriculados por vía de admisión regular o PACE en el año 2018. Estas muestras no son representativas del total del universo, ya que la participación fue voluntaria. Al analizar las variables vinculadas a las condiciones de ingreso de la universidad -Índice de Vulnerabilidad de Educación Media (IVE), Notas de Educación Media (NEM), Puntaje *ranking*, puntaje PSU lenguaje y comunicación y pun-

taje PSU matemáticas- entre la población objetivo y los participantes del estudio, encontramos que en ambas universidades los participantes presentan en promedio mejores puntuaciones que la población objetivo en las variables NEM, *Ranking*, PSU matemáticas y PSU lenguaje y comunicación. Para todas las variables $p \leq 0.05$. Al momento de interpretar los resultados es necesario tener en cuenta estas características de la muestra.

De los 1.806 participantes de la UT, el 37% (n=668) corresponde a estudiantes no tradicionales, y el 58,1% (n=1.049) son mujeres. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de diferentes carreras: Actuación (0,7%), Agronomía e Ingeniería Forestal (3,9%), Antropología (1,3%), Arquitectura (1,1%), Arte (0,9%), Astronomía (0,8%), Biología (1,6%), Bioquímica (1,4%), Ciencia Política (0,4%), *College* en Arte y Humanidades (0,5%), *College* en Ciencia Naturales y Matemáticas (3,1%), *College* en Ciencias Sociales (3,8%), Construcción Civil (5,4%), Derecho (9%), Diseño (1,6%), Enfermería (2,2%), Estadística (0,3%), Filosofía (0,1%), Física (0,7%), Fonoaudiología (1,8%), Geografía (1,3%), Historia (1,5%), Ingeniería (13,6%), Ingeniería Comercial (8,9%), Interpretación Musical (0,1%), Kinesiología (1,8%), Letras (3,3%), Matemática (0,9%), Medicina (2,7%), Música (0,7%), Nutrición y Dietética (1,9%), Odontología (0,6%), Pedagogía (8,2%), Periodismo (4,1%), Psicología (2%), Química (3,1%), Sociología (1,8%) y Trabajo Social (1,4%).

De los 231 participantes de la UNT, el 81% (n=187) corresponde a estudiantes no tradicionales, y el 67,1% (n=155) son mujeres. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de diferentes carreras: Administración Pública (0,9%), Antropología (3,9%), Arqueología (2,6%), Bachillerato en Humanidades (6,5%), Ciencia Política (2,2%), Contador Público (3%), Derecho (10,4%), Educación Básica (0,9%), Geografía (2,2%), Bibliotecología (0,9%), Ingeniería Comercial (3,9%), Licenciatura en Filosofía (0,4%), Licenciatura en Historia (1,3%), Licenciatura en Lengua y Literatura (5,6%), Licenciatura en Teoría e Historia del Arte (1,3%), Pedagogía en Artes Visuales (0,4%), Pedagogía (20,3%), Periodismo (2,2%), Psicología (16,5%), Sociología (6,1%) y Trabajo Social (9,1%).

II.3.2. Variables

Engagement.

Con el fin de evaluar *engagement* en los estudiantes y realizar una comparación entre poblaciones, se utilizó una versión digital de la adaptación de la escala *National Survey of Student Engagement* (NSSE). Dicho instrumento ha sido traducido y adaptado a la población universitaria chilena por Zapata, Leihy y Theurillat (2018) para su validación en el contexto de las instituciones de educación superior chilenas. El instrumento se compone de 4 dimensiones de compromiso estudiantil:

- Desafío académico: compuesta por los subíndices: aprendizaje de orden superior, estrategias de aprendizaje y razonamiento cuantitativo.
- Aprendizaje con pares: compuesto por los subíndices aprendizaje colaborativo e interacción con otros.
- Experiencias con docente: interacción estudiante-docente y prácticas docentes efectivas, y calidad de las interacciones.
- Entorno institucional: apoyo institucional y calidad de las interacciones.

La composición de las dimensiones da un total de 42 preguntas. Treinta y siete de ellas se responden mediante una escala tipo *Likert* de 4 categorías que van de “Muy poco” a “Mucho” o de “Nunca” a “Mucha frecuencia”. Las restantes 5 preguntas, todas ellas de la escala calidad de las interacciones se contestan en una escala *Likert* de 7 puntos, entre 1 y 7 (Anexo 1).

A partir de los resultados reportados por Zapata et al., (2018) se decidió eliminar el subíndice aprendizaje colaborativo. Aplicado el instrumento a los 2.037 participantes de la investigación se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para evaluar la validez y fiabilidad del instrumento para este estudio particular. El modelo inicial estuvo compuesto por un índice general de *engagement*, el cual estaba compuesto por cuatro dimensiones de *engagement*: desafío académico, aprendizaje con pares, experiencias con docentes y ámbito universitario. Desafío académico estuvo compuesto por los subíndices aprendizaje de orden superior (5 ítems), estrategias de aprendizaje (3

ítems), razonamiento cuantitativo (3 ítems). Aprendizaje con pares, por el subíndice interacción con otros (4 ítems). Experiencias con docentes compuesto por los subíndices, interacción estudiante-docente (4 ítems) y prácticas docentes efectivas (5 ítems). Ámbito universitario compuesto por los subíndices calidad de las interacciones (5 ítems) y apoyo institucional (9 ítems). El modelo no presentó buen ajuste, los indicadores de ajuste empleados presentaron los siguientes valores $\chi^2(652) = 3701,9$; $p < 0,001$; CFI = 0,88; TLI = 0,87; RMSEA = 0,04. Esto posiblemente se debe a ítems que no covariaban con el resto de las preguntas.

Para optimizar el ajuste del modelo se eliminaron 6 ítems: 2 correspondientes al subíndice aprendizaje de orden superior, 1 del subíndice estrategias de aprendizaje, 1 del subíndice interacciones con otros, 1 del subíndice calidad de las interacciones y 1 del subíndice apoyo institucional. Con estas modificaciones los índices de ajuste del modelo mejoraron de forma significativa, presentando un ajuste satisfactorio $\chi^2(451) = 2.427,4$; $p < 0,001$; CFI = 0,91; TLI = 0,90; RMSEA = 0,04. A partir de este modelo se calcularon las puntuaciones factoriales para cada sujeto para el Índice General de *Engagement*, las cuatro dimensiones de *engagement* (desafío académico, aprendizaje con pares, experiencias con docentes y ámbito universitario), y para las ocho sub escalas (aprendizaje de orden superior, estrategias de aprendizaje, razonamiento cuantitativo, interacción con otros, interacción estudiante-docente, prácticas docentes efectivas, calidad de las interacciones y apoyo institucional).

Rendimiento académico.

Se consideraron tres variables de rendimiento académico: promedio ponderado acumulado (PPA), créditos aprobados (CA) y avance curricular (AC).

El promedio ponderado acumulado es el promedio de las notas de los ramos cursados ponderado por el total de créditos de cada ramo. Los créditos aprobados son la cantidad de créditos aprobados sobre la cantidad de créditos inscritos. Avance curricular es la cantidad de créditos aprobados sobre el total de créditos que exige la carrera.

Debido a que estas variables pueden variar en función de los estándares de cada carrera, para cada una de las tres variables antes mencionadas, se calculó una nueva variable estandarizada (promedio del estudiante-promedio media de la carrera) / desviación estándar del promedio de la carrera), para contemplar las diferencias entre las distintas carreras.

Condiciones de ingreso a la universidad.

En relación a las condiciones de ingreso a la universidad se consideraron las siguientes variables: IVE del establecimiento educativo en el que el estudiante cursó el último año de educación media; notas de enseñanza media (NEM); puntaje *ranking*; y Puntaje PSU en matemática y lenguaje y comunicación.

NEM hace referencia un puntaje estandarizado del promedio de notas de enseñanza media de cada estudiante; puntaje *ranking*, es la posición relativa del estudiante en cuanto a su rendimiento académico en educación media dentro de su establecimiento educativo; IVE es el indicador del nivel de vulnerabilidad presente en cada establecimiento educacional y oscila entre 0 y 100% (a mayor IVE, mayor nivel de vulnerabilidad). Este indicador muestra el porcentaje de estudiantes prioritarios de un establecimiento educativo. El puntaje PSU en matemática y lenguaje y comunicación hace referencia al puntaje obtenido en la PSU.

II.3.3. Análisis de datos

Para el análisis de datos se siguió un enfoque metodológico cuantitativo. Se utilizaron los paquetes estadísticos *MPlus* (Muthén & Muthén, 2012) y SPSS 20.0.

Para comparar los niveles de *engagement* entre los estudiantes tradicionales y no tradicionales se utilizó un análisis de varianza factorial (ANOVA). El ANOVA factorial prueba la hipótesis que las medias de dos o más poblaciones son iguales. El ANOVA evalúa la importancia de uno o más factores al comparar las medias de la variable de respuesta en los diferentes niveles de los factores. La hipótesis nula establece que todas las medias de la población (medias de los niveles

de los factores) son iguales, mientras que la hipótesis alternativa establece que al menos una es diferente.

Para analizar en qué medida el *engagement* predice el rendimiento académico, se utilizó un modelo de regresiones múltiple. El modelo de regresión lineal múltiple permite estudiar la relación entre una variable de interés (variable dependiente) y un conjunto de variables explicativas (variables independientes).

Para analizar los perfiles de *engagement* en estudiantes no tradicionales se utilizó el análisis de perfiles latentes, una variación del análisis de clases latentes para variables continuas. A diferencia del tradicional análisis de *cluster*, el análisis de perfiles latentes incorpora variables latentes que clasifican a los sujetos de acuerdo con la probabilidad de presentar un patrón de respuesta determinado, por lo que en cada clase o segmento de la población se incorpora a los sujetos con alta probabilidad de tener un patrón de respuesta similar. Se trata de un modelo probabilístico que tienen la ventaja de estimar criterios menos arbitrarios para identificar el número de grupos presentes en una muestra, ya que estima parámetros que permiten seleccionar el modelo que mejor ajusta a los datos (Vermunt & Magidson, 2002). El análisis de perfiles latentes es considerado un enfoque metodológico centrado en la persona que se focaliza en las similitudes y diferencias de las personas y no en la relación entre las variables (Berlin, Williams & Parra, 2014).

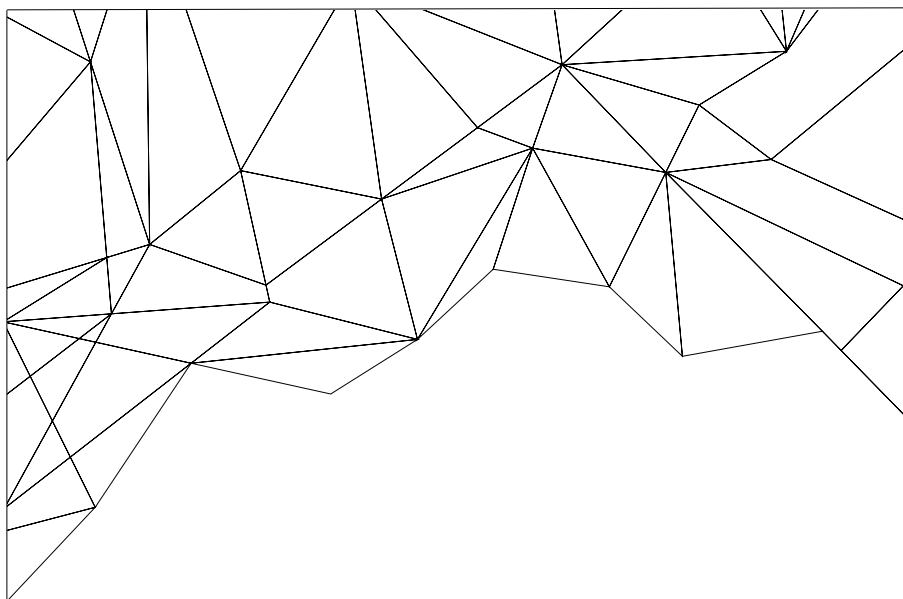
El análisis de perfiles latentes permite responder cuántas clases existen en los datos y su significado. Debido a que el número de clases latentes no es observable y no se puede estimar directamente a partir de un conjunto de datos dado, se aplican los estadísticos de ajuste del modelo y los índices para evaluar la bondad de ajuste del modelo mixto (Wang & Wang, 2012). Para determinar el número óptimo de clases del modelo se realizan análisis de perfiles latentes con un número creciente de clases latentes y el número de clases se determina comparando el modelo de clase k con el modelo de clase $(k-1)$ iterativamente. El criterio de información AIC (del inglés *Akaike Information Criterion*) y BIC (del inglés *Bayesian Information Criterion*), se utilizan generalmente para medir la bondad de ajuste del modelo. El mejor modelo es el que presenta los valores menores de AIC y BIC. Otros dos índices de ajuste que se utilizan para comparar los modelos son el *test* de

Vuong-Lo-MendellRubin likelihood-ratio (VLMRLRT) y el *test Bootstrap likelihood ratio*. Además de estos índices de ajuste, es importante considerar la entropía, la cual indica la precisión del modelo para clasificar a las personas en las distintas clases. El valor de la entropía oscila entre 0 y 1, un valor cercano a 1 indica una mejor clasificación. Por ejemplo, un valor de 0,95 significa que el modelo tiene el 95% de probabilidad de clasificar de forma precisa a las personas en las clases del modelo. Además de estos índices, un aspecto a considerar al elegir el mejor modelo es el tamaño de las clases. Para tener una clasificación de clase significativa, las clases no deben ser demasiado pequeñas. Cualquier clase dada debe incluir al menos el 1% de la muestra o 25 casos (Tein, Coxe & Cham, 2013). Las clases pequeñas no deben considerarse debido a la baja potencia estadística (error de tipo 2) y la baja potencia de generalización.

II.3.4. Procedimiento

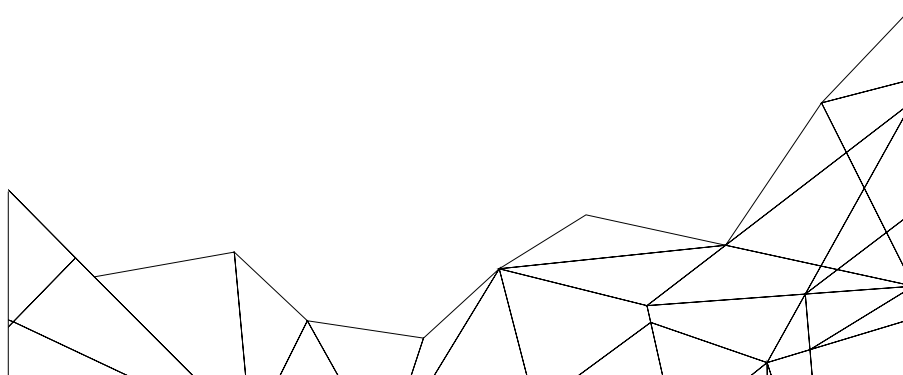
Los participantes fueron contactados a través de diferentes medios: correo electrónico, visitas a salas de clase y en los espacios comunes de la universidad. Los estudiantes fueron invitados a responder un cuestionario digital utilizando sus teléfonos o computadores. Previo a responder el cuestionario, los estudiantes debieron firmar un consentimiento informado electrónico. Como incentivo para la participación se sortearon 40 *giftcards* y dos *tablets*.

El trabajo de campo fue llevado a cabo por aplicadores calificados a cargo de una coordinadora de terreno, quien se encargó de capacitarlos y realizar las gestiones necesarias para autorizar el proceso de aplicación en cada sala. Las dos universidades participantes facilitaron los datos correspondientes a los antecedentes de los estudiantes -vía de admisión, adherencia a la gratuidad, IVE del colegio, NEM, puntaje PSU-. En relación con los datos de rendimiento académico solo se obtuvieron estos datos en los estudiantes de la UT.



CAPÍTULO III

RESULTADOS



III.1. Caracterización del *engagement* en estudiantes tradicionales y no tradicionales

A continuación se describen los datos descriptivos de las variables de *engagement* en la Tabla 1 y Tabla 2.

Tabla 1
Variables de engagement en Universidad Tradicional

	Estudiantes tradicionales (n=1.138)		Estudiantes no tradicionales (n=668)	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Condiciones de ingreso				
Puntaje NEM	722	57,8	693	64,4
Puntaje PSU matemáticas	710	71,2	655	79,7
Puntaje PSU lenguaje	693	69,5	657	82,2
Subescalas de <i>engagement</i>				
Aprendizaje de orden superior	0,03	0,41	0,02	0,39
Estrategias de aprendizaje	-0,05	0,59	0,06	0,56
Razonamiento cuantitativo	-0,01	0,49	0,04	0,50
Interacción con otros	0,00	0,41	0,04	0,40
Interacción estudiante-docente	-0,06	0,55	0,06	0,60
Prácticas docentes efectivas	-0,01	0,31	0,03	0,32
Calidad de las interacciones	-0,02	1,57	0,04	1,40
Apoyo institucional	-0,15	0,44	0,07	0,51
Subdimensiones de <i>engagement</i>				
Desafío académico	-0,02	0,22	0,03	0,22
Aprendizaje con pares	0,00	0,41	0,04	0,40
Experiencias con docentes	-0,01	0,26	0,04	0,26
Ambiente universitario	-0,04	0,51	0,07	0,54
Puntaje general de <i>engagement</i>	-0,02	0,21	0,03	0,21

Nota: puntajes expresados en puntuaciones factoriales.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2
Variables de engagement en Universidad No Tradicional

	Estudiantes tradicionales (n=44)		Estudiantes no tradicionales (n=187)	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Condiciones de ingreso				
Puntaje NEM	571	68,4	567	64,4
Puntaje PSU matemáticas	571	46,8	560	79,7
Puntaje PSU lenguaje	625	49,8	609	82,2
Subescalas de <i>engagement</i>				
Aprendizaje de orden superior	0,00	0,39	0,09	0,38
Estrategias de aprendizaje	0,06	0,48	0,09	0,49
Razonamiento cuantitativo	-0,12	0,51	-0,06	0,45
Interacción con otros	-0,17	0,39	-0,13	0,45
Interacción estudiante-docente	0,07	0,53	0,14	0,66
Prácticas docentes efectivas	-0,06	0,33	0,01	0,32
Calidad de las interacciones	0,17	1,10	-0,07	1,55
Apoyo institucional	-0,16	0,41	-0,11	0,55
Subdimensiones de <i>engagement</i>				
Desafío académico	-0,03	0,24	0,03	0,22
Aprendizaje con pares	0,07	0,53	0,04	0,45
Experiencias con docentes	-0,07	0,24	0,04	0,27
Ambiente universitario	-0,09	0,51	0,07	0,55
Puntaje general de <i>engagement</i>	-0,03	0,21	0,03	0,22

Nota: puntajes expresados en puntuaciones factoriales.

Fuente: Elaboración propia.

Con el objetivo de comparar las características de *engagement* entre los estudiantes tradicionales y los no tradicionales en cada una de las instituciones, se realizó un ANOVA factorial, cuyo factor fue la característica de los estudiantes (estudiantes tradicionales y no tradicionales) y las variables dependientes fueron las subescalas de *engagement*: aprendizaje de orden superior, estrategias de aprendizaje, razonamiento cuantitativo, interacción con otros, interacción estudiante-docente, prácticas docentes efectivas, calidad de las interacciones y apoyo institucional.

En la UNT, no se reportaron diferencias significativas en ninguna de las subescalas de *engagement* al comparar los estudiantes tradicionales con los no tradicionales: aprendizaje de orden superior [$F(1,229)=2,11$, $p > 0,05$]; estrategias de aprendizaje [$F(1,229)=0,08$, $p > 0,05$]; razonamiento cuantitativo [$F(1,229)=0,63$, $p > 0,05$]; interacción con otros [$F(1,229)=0,22$, $p > 0,05$]; interacción estudiante docente [$F(1,229)=0,37$, $p > 0,05$]; prácticas docentes efectivas [$F(1,229)=1,59$, $p > 0,05$]; calidad de las interacciones [$F(1,229)=0,90$, $p > 0,05$]; apoyo institucional [$F(1,229)=0,39$, $p > 0,05$]. A excepción de la variable IVE [$F(1,199)=20,66$, $p < 0,001$], ninguna de las variables de condiciones de ingreso, puntaje *ranking* [$F(1,229)=0,38$, $p > 0,05$]; NEM [$F(1,229)=0,12$, $p > 0,05$]; PSU lenguaje y comunicación [$F(1,229)=2,18$, $p > 0,05$] y PSU matemáticas [$F(1,229)=1,74$, $p > 0,05$], reportaron diferencias significativas entre los estudiantes tradicionales y los no tradicionales de esta universidad.

En la UT se reportaron diferencias significativas entre los estudiantes tradicionales y no tradicionales en las siguientes subescalas de *engagement*: aprendizaje de orden superior [$F(1,1804)=7,27$, $p < 0,01$], estrategias de aprendizaje [$F(1,1804)=17,29$, $p < 0,001$]; interacciones con otros [$F(1,1804)=5,56$, $p < 0,05$]; interacción estudiante docente [$F(1,1804)=17,41$, $p < 0,001$]; prácticas docentes efectivas [$F(1,1804)=6,89$, $p < 0,01$]; apoyo institucional [$F(1,1804)=11,42$, $p < 0,01$]. El análisis *posthoc* indica que en estas subescalas de *engagement* los estudiantes no tradicionales presentan promedios superiores a los estudiantes tradicionales. No se reportaron diferencias significativas en razonamiento cuantitativo [$F(1,1804)=3,44$, $p > 0,05$], ni en la subescala calidad de las interacciones [$F(1,1804)=0,80$, $p > 0,05$].

En la UT las variables de ingreso IVE [$F(1,754)=105,53$, $p < 0,001$], puntaje *ranking* [$F(1,1802)=7,34$, $p < 0,01$]; NEM [$F(1,1802)=94,68$, $p < 0,001$], PSU lenguaje y comunicación [$F(1,1804)=97,67$, $p < 0,001$] y PSU matemáticas [$F(1,1804)=230,63$, $p < 0,001$] reportan diferencias significativas entre los estudiantes tradicionales y no tradicionales. En todas las variables los estudiantes tradicionales presentan promedios superiores a los no tradicionales.

III.2. Perfiles de *engagement* en estudiantes no tradicionales

Para determinar si era posible establecer tipologías de estudiantes que presentan diferentes formas de involucramiento en la vida universitaria, se realizó un Análisis de Perfiles Latentes (APL), y se evaluaron posibles soluciones para establecer el número óptimo de perfiles en los estudiantes no tradicionales de la UT. Para seleccionar los perfiles de *engagement* se utilizaron las dimensiones de *engagement*, desafío académico, aprendizaje con pares, experiencias con docentes y ambiente universitario. Se realizaron una serie de APL utilizando estas cuatro dimensiones de *engagement*, se probaron modelos con una solución que va desde una clase latente hasta 13 clases latentes (Ver Tabla 3).

Se utilizaron los indicadores de ajuste de AIC, BIC, VLMRLRT y LMR-LRT para comparar los modelos. Los valores de BIC y AIC, disminuyen de un perfil hasta los 13 perfiles. Sin embargo, los índices VLMRLRT y LMR-LRT fueron significativos ($p=0,07$), al comparar el modelo de dos clases con el de tres clases, indicando que un modelo de dos clases es preferible por sobre uno de tres clases. A su vez, los modelos de más de seis clases produjeron soluciones con una o más clase muy pequeñas (menor al 1% de la muestra), lo que sugiere una extracción excesiva de clases y baja potencia estadística (Tein et al., 2013). Considerando todos estos aspectos, la solución de dos clases fue considerada como la solución óptima.

Tabla 3
Análisis de Perfiles Latentes

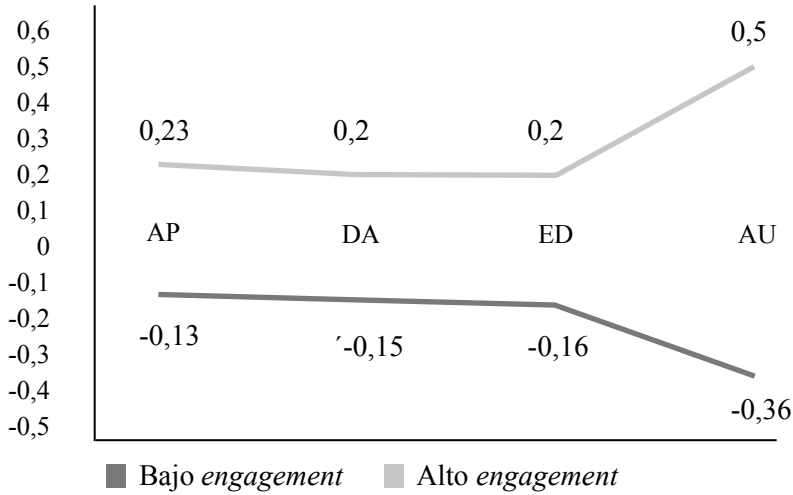
Clases	AIC	BIC	Entropía	VLMRLRT	LMR-LRT	Tamaño
1	1633	1668	1			
2	465	523	0,86	<.0,001	<.0,001	0
3	-176	-94	0,89	0,07	0,08	0
4	-592	-489	0,91	0,003	0,003	0
5	-855	-730	0,91	0,03	0,03	0
6	-1019	-872	0,91	0,03	0,03	0
7	-1140	-970	0,91	0,12	0,13	1
8	-1229	-1038	0,90	0,05	0,05	1
9	-1299	-1085	0,91	0,09	0,09	1
10	-1354	-1118	0,92	0,03	0,03	2
11	-1385	-1127	0,92	0,43	0,43	2
12	-1425	-1145	0,90	0,16	0,17	3
13	-1423	-1144	0,90	0,04	0,04	3

Nota: Tamaño-cantidad de clases con menos del 1% de la muestra.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de dos clases indica que se pueden diferenciar dos perfiles de *engagement* en los estudiantes no tradicionales: bajo *engagement* y alto *engagement*. El primero, representado por el 50,6% de los participantes, obtuvo puntuaciones levemente por debajo del promedio en las dimensiones de aprendizaje con pares, desafío académico, experiencias con docentes y un mayor descenso en la dimensión ambiente universitario. El segundo, representado por el 49,4% de la muestra, obtuvo puntuaciones levemente por sobre el promedio en las dimensiones aprendizaje con pares, desafío académico y experiencias con docentes y un promedio superior en la dimensión ambiente universitario (Figura 1). Los perfiles bajo *engagement* y alto *engagement* obtuvieron puntuaciones significativamente distintas en todas las dimensiones de *engagement*, aprendizaje con pares [$F(1,631)= 185,22, p<0,001$], desafío académico [$F(1,631)= 1.087,23, p<0,001$], experiencias con docentes [$F(1,631)= 950,74, p<0,001$] y ambiente universitario [$F(1,631)= 1.029,09, p <0,001$]. No se observaron diferencias significativas entre los perfiles bajo *engagement* y alto *engagement* en ninguna de las variables de ingreso, IVE [$F(1,514)= 0,25, p>0,05$], puntaje *ranking* [$F(1,629)= 0,9, p>0,05$], NEM [$F(1,629)= 1,24, p>0,05$], puntaje PSU en lenguaje y comunicación [$F(1,631)= 1,35, p>0,05$], puntaje PSU en matemáticas [$F(1,631)= 0,74, p>0,05$].

Gráfico 1. Perfiles latentes



Nota: Aprendizaje con pares (AP), desafío académico (DA), experiencias con docentes (ED) y ambiente universitario (AU).
Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, para contestar la pregunta relativa a la relación entre el *engagement* de los estudiantes no tradicionales y sus resultados académicos, se analizó los dos perfiles de *engagement* encontrados mostraban diferente rendimiento académico en la universidad. Para caracterizar el rendimiento se usaron tres indicadores diferentes: avance curricular, promedio ponderado acumulado y créditos aprobados. Para cada indicador de rendimiento se realizó un modelo de regresión lineal múltiple. En cada modelo se usó como predictor el perfil de *engagement* del estudiante (alto *engagement* o bajo *engagement*), y como variables de control, el Índice de Vulnerabilidad del establecimiento de educación media, NEM y puntaje PSU matemáticas y lenguaje.

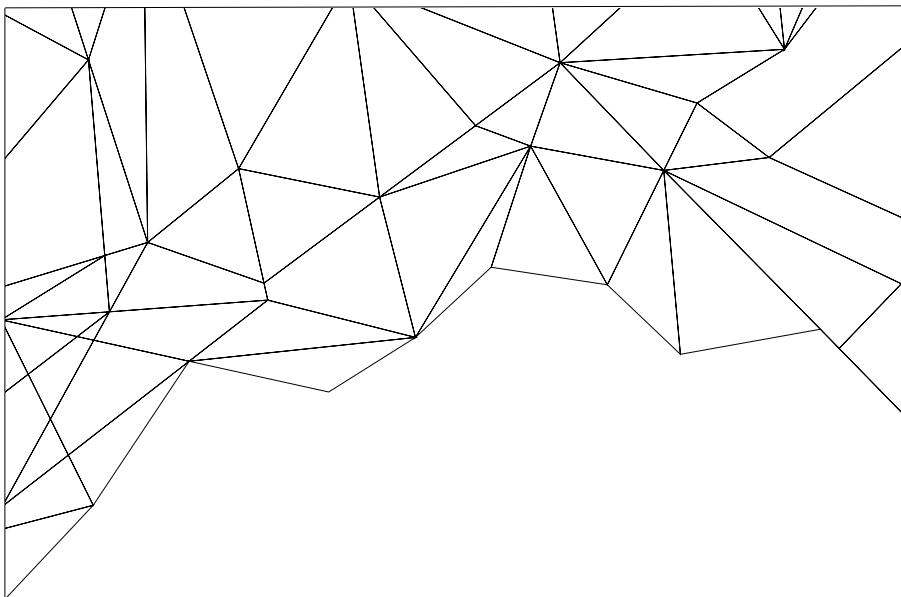
Los resultados (ver Tabla 4) indican que, dentro de la población de estudiantes no tradicionales, el perfil de *engagement* predice en forma significativa el promedio ponderado acumulado y los créditos aprobados. Los estudiantes con perfil alto *engagement* tienen en promedio 0,25 puntos más de PPA y 0,25 más créditos aprobados que los estudiantes de perfil bajo *engagement*. El perfil de *engagement* no permite predecir el avance curricular.

Tabla 4
Modelos de regresión para predecir rendimiento académico en estudiantes no tradicionales

	Promedio ponderado acumulado			Créditos aprobados			Avance curricular					
	B	DE	t	P	B	DE	T	p	B	DE	t	P
IVE	-0,010	0,003	-3,633	0,00***	-0,174	0,040	-4,329	0,00***	-0,045	0,020	-2,278	0,023*
Ranking	-0,001	0,001	-0,447	0,655	-0,003	0,021	-0,162	0,872	0,005	0,010	0,482	0,630
NEM	0,002	0,002	0,923	0,356	0,029	0,028	1,032	-0,008	0,000	0,014	-0,570	0,569
PSU lenguaje	0,001	0,001	1,181	0,238	0,024	0,009	2,728	0,007*	0,010	0,004	2,230	0,026*
PSU matemáticas	0,001	0,001	2,022	0,044*	0,017	0,010	1,683	0,093	-0,002	0,005	-0,361	0,718
Perfil de <i>engagement</i>	0,250	0,084	2,982	0,003*	3,704	1,243	2,980	0,003**	0,184	0,611	0,300	0,764

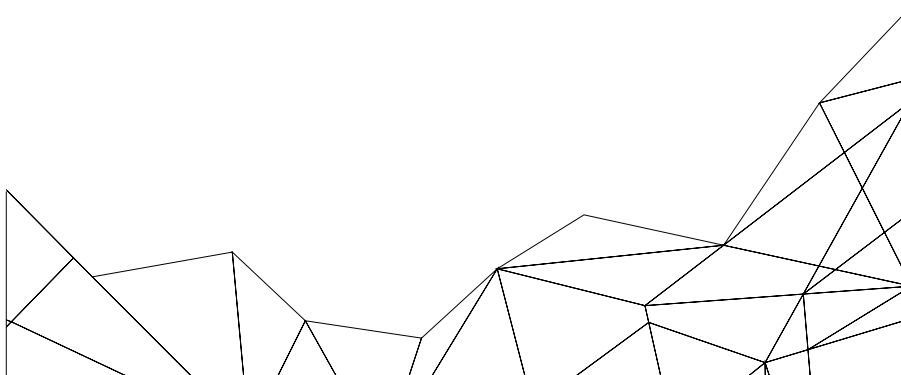
Nota: *p<,05, **p<,01, ***p<,001.

Fuente: Elaboración propia.



CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES



Esta investigación tuvo por objetivo describir y comparar los niveles de *engagement* de estudiantes no tradicionales en relación a los estudiantes tradicionales en universidades que se diferencian en cuanto al nivel de selectividad de sus estudiantes, e identificar posibles perfiles de *engagement* en estudiantes no tradicionales, para examinar cómo estos perfiles predicen el rendimiento académico y la persistencia en la universidad.

IV. 1. Características del *engagement* en estudiantes tradicionales y no tradicionales

Un primer objetivo del estudio fue analizar las características del *engagement* entre estudiantes tradicionales y no tradicionales en dos contextos universitarios. Los contextos estudiados fueron una universidad tradicional y otra no tradicional, las que se diferencian entre otras cosas, por su nivel de selectividad, homogeneidad y características socio-culturales de procedencia de sus estudiantes.

En de la UT se pudo apreciar una brecha significativa entre los estudiantes tradicionales y no tradicionales en relación a los puntajes PSU, NEM, *ranking* e IVE. Los estudiantes no tradicionales provienen de establecimientos de educación media con mayor índice de vulnerabilidad y obtienen peores resultados en las pruebas de selección académica universitaria y en el rendimiento académico en educación media (*ranking* y NEM). En cambio, en la UNT, los estudiantes tradicionales y no tradicionales no se diferencian en cuanto a las variables de ingreso a la universidad.

En concordancia con lo que plantea Kuh (2009), quien sostiene que el *engagement* no solo hace referencia a la participación de los estudiantes en la vida universitaria, sino también a lo que las instituciones hacen para inducir a los estudiantes a participar en estas actividades, los resultados de este estudio sugieren que las diferencias de *engage-*

ment entre los estudiantes tradicionales y no tradicionales dependen, en parte, de los distintos escenarios universitarios. Así, dentro de la UNT, no se observaron diferencias entre los estudiantes tradicionales y no tradicionales en las distintas dimensiones de *engagement* académico. En contraposición, en la UT, estas dos poblaciones de estudiantes se diferencian de forma significativa en la mayoría de las dimensiones de *engagement*. Debido a las diferencias observadas en relación a las variables de ingreso a la universidad entre estudiantes tradicionales y no tradicionales, una posible hipótesis es que los conocimientos académicos que tienen los estudiantes al ingresar a la universidad es un factor clave que influye sobre las características del *engagement* y que, cuando los estudiantes presentan conocimientos académicos similares, no es posible establecer diferencias en sus patrones de *engagement*.

A diferencia de lo reportado en la literatura internacional que revela que los estudiantes no tradicionales presentan menores niveles de *engagement* que los estudiantes tradicionales (Terenzini et al., 1996; Pike & Khu, 2005), los resultados de este estudio indican lo contrario. En el contexto de una universidad tradicional con alto nivel de selectividad, los estudiantes no tradicionales presentaron mayores niveles de *engagement* que los estudiantes tradicionales, específicamente en las subescalas de aprendizaje de orden superior y estrategias de aprendizaje (que son parte de la dimensión desafío académico), en la dimensión aprendizaje con pares, en la dimensión experiencia con docentes (confirmada por las sub escalas interacción estudiante docente y prácticas docentes efectivas) y en la dimensión ambiente universitario.

La dimensión desafío académico se vincula con la forma en que los estudiantes abordan tareas académicas complejas, es decir aquellas que van más allá de la simple memorización de información. Estas tareas requieren de un análisis en profundidad, evaluar distintos puntos de vista, sintetizarlos e integrar distintas fuentes información para acceder al aprendizaje. El hecho que los estudiantes no tradicionales presenten mayores niveles de *engagement* en esta dimensión podría estar vinculado a las experiencias previas de aprendizaje en educación media. Los estudiantes no tradicionales se caracterizan por haber recibido una enseñanza de menor calidad en educación media (OCDE, 2011), y parte de esta calidad corresponde a una menor complejidad de las tareas solicitadas. Así, las tareas que requieren pensamiento crítico, evaluación e integración podrían resultar más novedosas para los estu-

diantes no tradicionales que para los tradicionales, exigiéndoles poner en juego mayores recursos, tiempo y esfuerzo. Esto podría explicar el mayor nivel de *engagement* en la dimensión desafío académico que reportan los estudiantes no tradicionales en relación a los estudiantes tradicionales.

En esta misma línea, los resultados de este estudio indican que los estudiantes no tradicionales presentan mayores niveles de *engagement* en la dimensión experiencia con docentes. Esta dimensión da cuenta de las interacciones de estudiantes con profesores y miembros de la comunidad educativa, en especial aquellas que favorecen el aprendizaje y de las prácticas docentes que favorecen el aprendizaje profundo. El hecho que los estudiantes no tradicionales presenten mayores puntajes en esta dimensión podría estar ligado al desafío académico; es probable que mientras mayor desafío académico perciben los estudiantes, más se acerquen a los docentes para hacer preguntas o pedir apoyo; mientras que los estudiantes tradicionales, en especial el primer año de la universidad, no perciben la necesidad de este andamiaje para cumplir con éxito las demandas académicas. Asimismo, los estudiantes no tradicionales podrían tratar de aprovechar en mayor medida las oportunidades de aprendizaje profundo ofrecidas por sus profesores, una reacción adaptativa frente a la percepción de mayor desafío académico. Por ejemplo, un estudiante no tradicional que percibe un alto desafío académico podría tener mayor probabilidad de asistir a una sesión extra de preguntas y respuestas con el docente, de participar en un foro *online* o de realizar una tarea adicional, que otro que percibe que no necesita mayor involucramiento para dominar los contenidos. En relación a las prácticas docentes Vergara, De Torres, Lizama y Torres (2018), señalan que un criterio de equidad e inclusión en educación superior debe considerar la necesidad de diversificar las metodologías de enseñanza y de evaluación para potenciar el aprendizaje de todos sus estudiantes. Estos resultados apoyarían esta afirmación, en tanto sugieren que poner una gama de oportunidades a disposición podría ofrecer a los estudiantes no tradicionales herramientas para profundizar cuando perciben que así lo requieren.

La diversidad de oportunidades de aprendizaje es importante porque el ajuste del desafío a las competencias de los estudiantes es

un factor que influye en su involucramiento y actitud hacia las tareas de aprendizaje. Así, tanto los estudiantes tradicionales como no tradicionales podrían reducir su *engagement* ante tareas que perciben como muy fáciles o muy difíciles. Las teorías de motivación basadas en metas predicen que, cuando las tareas son percibidas como muy simples y fáciles, las estrategias orientadas al aprendizaje superficial, como la memorización, son tan o más efectivas como aquellas que buscan dominar el material en profundidad (Steele-Johnson, Beauregard, Hoover & Schmidt, 2000). La evidencia experimental apoya este modelo. Por ejemplo, Gerhardt y Luzadis (2009) encontraron que la percepción de dificultad de una tarea moderó el efecto de las metas en adultos: los que estaban orientados a aprender en profundidad solo se esforzaron más cuando percibían las tareas como difíciles, pero cuando las tareas eran percibidas como fáciles se comportaron igual que aquellos que solo querían aprobar. Asimismo, en un estudio con estudiantes universitarios, Wright, Caldwell, Evans y Ritter (1991) encontraron que los estudiantes con alta autoeficacia académica invertían más esfuerzo cuando se les presentaba una tarea de mayor dificultad que cuando se les informaba que era fácil. Los estudiantes de baja autoeficacia mostraban el patrón contrario, disminuyendo el esfuerzo ante una tarea presentada como difícil. Así, es posible que los estudiantes no tradicionales al verse exigidos durante el primer año, respondan con mayor *engagement*, pero al mismo tiempo, si esta exigencia excede su nivel de autoeficacia, el *engagement* podría verse perjudicado dando origen a conductas de aprendizaje superficiales, conductas evitativas o incluso de autosabotaje como no estudiar o no asistir a clases.

En relación a la dimensión ambiente universitario -que evalúa la percepción de los estudiantes sobre los apoyos que brinda la universidad para fomentar el aprendizaje- los estudiantes no tradicionales también presentaron mayor *engagement* que los tradicionales. Es posible que esto refleje, en parte, los esfuerzos que las universidades realizan para desarrollar programas de acompañamiento a los estudiantes no tradicionales en su tránsito por la universidad (González et al., 2019). Es probable que los estudiantes no tradicionales que en su mayoría son el público objetivo de los programas de nivelación académica, de tutorías y de bienvenida e inserción en la vida universitaria (González et al., 2019), sean más conscientes que los estudiantes tradicionales de los mecanismos que la universidad cuenta para velar por desarrollo

académico y social de sus estudiantes, y por ello obtienen más altos puntajes en esta dimensión. Esto podría indicar que estos mecanismos de inducción estarían llegando a su público objetivo. Ello, sumado al hallazgo que mostró que los estudiantes con el perfil de *engagement* más alto son quienes obtienen mejores resultados, proporciona evidencia preliminar de la eficacia de estos programas.

Pese a exhibir mayor *engagement* en varias dimensiones que los estudiantes tradicionales, los estudiantes no tradicionales obtienen peores rendimientos académicos. Así, aunque un mayor *engagement* -en términos de oportunidades de aprendizaje, estrategias de estudio, actitudes y apoyos institucionales- resulta en mejor rendimiento para los estudiantes no tradicionales; incluso aquellos con *engagement* alto no superan los logros de los estudiantes tradicionales. Esto da cuenta del real desafío que implican para los estudiantes no tradicionales sus antecedentes de entrada, tales como la educación escolar recibida y el capital cultural familiar. Se subraya así la relevancia de continuar apoyando a estos estudiantes en su tránsito por la universidad.

En conjunto, estos resultados sugieren que, en el contexto de Chile, en una universidad tradicional donde los estudiantes tradicionales y los no tradicionales presentan una brecha importante en relación con el conocimiento académico al ingresar a la universidad, los estudiantes no tradicionales perciben un mayor desafío en la vida universitaria y requieren hacer un esfuerzo mayor para involucrarse en ella.

IV. 2. Perfiles de *engagement* en estudiantes no tradicionales en una universidad tradicional

Los resultados de nuestro estudio indican que los estudiantes no tradicionales no representan un grupo homogéneo en cuanto a las dimensiones de *engagement*. A partir de las dimensiones evaluadas, es posible diferenciar claramente dos perfiles de estudiantes no tradicionales:

- El perfil alto *engagement* se caracteriza por presentar niveles levemente sobre el promedio en desafío académico, aprendizaje con pares y experiencias con docentes, y un nivel mucho mayor que el promedio en ambiente universitario.

- El perfil de estudiante con bajo *engagement* presenta niveles levemente por debajo de la media en las dimensiones desafío académico, aprendizaje con pares y experiencias con docentes, a la vez que tienen puntajes muy por debajo de la media en ambiente universitario.

A diferencia de lo reportado por Hu y McCormick (2012), quienes describen perfiles de *engagement* en los que una dimensión puede ser alta y otra baja, en los perfiles identificados en este estudio los estudiantes tienden a tener resultados ya sea altos o bajos, sugiriendo cierta unidimensionalidad en el constructo. La única excepción a esta unidimensionalidad parece ser el ambiente universitario, que tiene una diferencia de cada una desviación estándar entre los dos grupos, siendo el factor que más los diferencia. Aunque este hallazgo subraya la naturaleza más específica de la dimensión de ambiente universitario -en tanto depende quizá más de factores externos al alumno- es importante observar que ella está lejos de ser ortogonal con respecto a la demás dimensiones, ya que no se observa ningún perfil en el cual los estudiantes presenten puntajes bajo el promedio en las demás dimensiones y una percepción alta del ambiente universitario ni viceversa.

Estos resultados muestran que, a diferencia de los estudiantes con bajo *engagement*, los estudiantes de alto *engagement* son más propensos a establecer relaciones interpersonales positivas en el entorno universitario y tienden a establecer, con mayor frecuencia, relaciones de apoyo con compañeros, profesores y administrativos. A su vez, perciben un alto compromiso institucional en la oferta de servicios y actividades que fomentan su aprendizaje y desarrollo.

La pertenencia a un perfil de alto o bajo *engagement* no se explica en forma significativa por ninguna de las variables de ingreso, IVE, *ranking*, NEM ni puntaje PSU en lenguaje y comunicación y matemáticas. Esto significa que las conductas de *engagement* de los estudiantes no tradicionales de segundo año no están determinadas por sus características de entrada. Esto deja pendiente la interrogante de cuáles son las razones para que un estudiante se comporte de una u otra manera frente a las tareas de aprendizaje, y cómo promover el *engagement*.

Esto sugiere, por un lado, que en iguales condiciones de ingreso existirían estudiantes capaces de beneficiarse de los apoyos institucionales y generar redes de apoyo, mientras que otros lo hacen en menor

medida. Otra alternativa es que, por alguna razón externa al estudiante, un grupo de ellos reciba más apoyo en el proceso de inserción universitaria. Por último, otra posible lectura de los resultados es que los soportes ofrecidos por la universidad no se adecuan a las necesidades de la totalidad de los estudiantes no tradicionales, de forma que las necesidades de algunos estudiantes puedan quedar invisibilizadas y esto se refleja en su perfil de *engagement*. Esto destaca la necesidad de monitorear en forma permanente a quiénes llegan las estrategias y servicios de apoyo, con el fin de descubrir obstáculos y facilitadores para la utilización de estos servicios.

Si bien no es posible con este estudio comprender cuáles son los factores de los estudiantes o de la institución -o de la interacción entre ambos- que promueven el *engagement* de los estudiantes no tradicionales, es importante que las unidades de apoyo estudiantil consideren que no todos los estudiantes pueden estar beneficiándose de los soportes ofrecidos por estas unidades. La implementación de *screenings* que evalúen la percepción de los estudiantes no tradicionales sobre los apoyos ofrecidos por la universidad, su calidad y ajuste a sus necesidades, podría ser una herramienta de gran utilidad para acercarse a aquellos estudiantes que no están recibiendo los apoyos necesarios, pero que podrían verse beneficiados.

Por último, en este estudio se analizó en qué medida los perfiles de *engagement* descritos permiten predecir el rendimiento académico en la universidad. Los resultados indican que los perfiles de *engagement* descritos permiten predecir el promedio ponderado acumulado y la cantidad de créditos aprobados, aun controlando por las variables de ingreso, IVE, NEM, puntaje *ranking*, puntaje PSU matemáticas y lengua y comunicación. Los estudiantes con alto *engagement* presentan en promedio mayor cantidad de créditos académicos aprobados y mejor promedio de notas. Estos resultados sugieren la importancia de considerar las características de *engagement* en estudiantes no tradicionales, ya que mayores niveles de *engagement* se traducen en mejores niveles de rendimiento académico. Esto resulta de gran relevancia, ya que tradicionalmente el rendimiento académico y la permanencia en la universidad se ha explicado en base a los antecedentes académicos y socioeconómicos de los estudiantes al momento de matricularse.

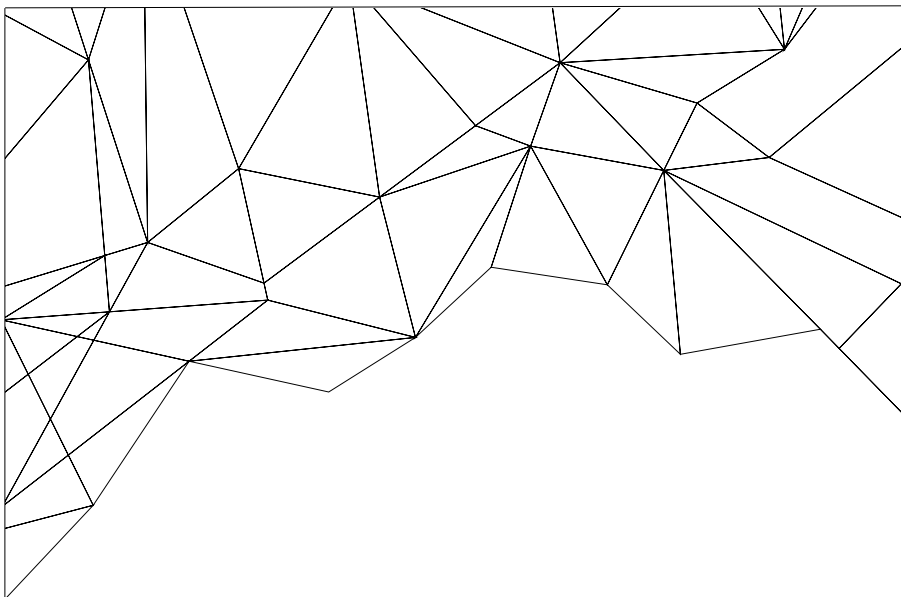
Sin embargo, los resultados de esta investigación indican que estudiantes con similares antecedentes académicos y socioeconómicos muestran diferencias en su desempeño académico en la universidad, y que el *engagement* podría ser una clave para identificar a aquellos con riesgo de presentar bajo rendimiento académico. Vergara et al., (2018), destacan la importancia que las universidades reconozcan la diversidad de su estudiantado oportunamente, reconociendo los distintos perfiles y desarrollando estrategias que los apoyen. En este sentido, el *engagement* académico podría ser un indicador clave, una señal de alarma que permita a las universidades generar acciones diferenciadas para atender las diferentes necesidades.

Aunque no es posible afirmar que exista una relación causal entre el *engagement* y los resultados académicos, los resultados ameritan un esfuerzo por identificar qué condiciones podrían facilitar el *engagement* en los estudiantes no tradicionales, ya sean condiciones personales o institucionales, para promover estas conductas y actitudes. Identificar condiciones que promuevan el *engagement*, permitiría diseñar estudios experimentales para discernir una posible relación causal entre las conductas y creencias de *engagement* y el rendimiento, resultados que serían invaluable para el diseño de intervenciones que promuevan la retención y el éxito de los estudiantes tradicionales en la educación superior.

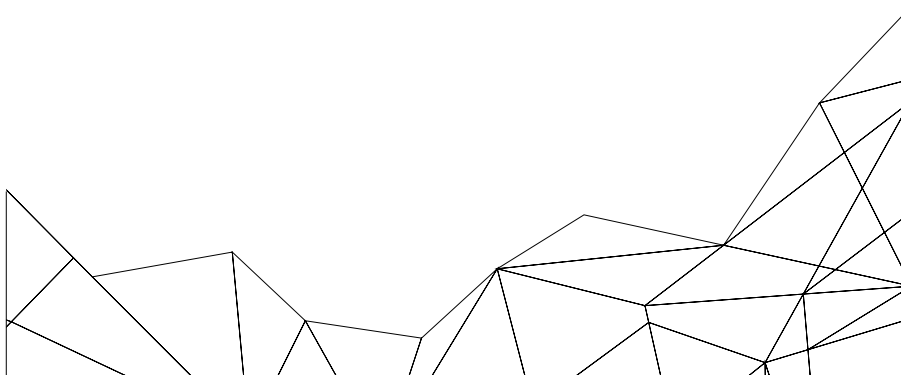
IV. 3. Limitaciones

Este estudio no está exento de limitaciones. En primer lugar, la muestra no es representativa del universo total de estudiantes. En ambas instituciones los participantes de la investigación fueron voluntarios y se diferencian del universo total de la muestra en cuanto a sus condiciones académicas al ingreso a la universidad. En promedio, los participantes de este estudio presentan puntajes *ranking*, NEM, puntajes PSU en matemática y lenguaje, superiores al universo total de estudiantes. Esto no nos permite generalizar nuestros resultados, ya que ellas podrían variar de considerarse la totalidad de los estudiantes. Es posible que, al contemplar la totalidad de los estudiantes no tradicionales, también los perfiles de *engagement* en este grupo de estudiantes puedan variar, pudiendo encontrar perfiles no identificados aquí.

Otra limitación de este estudio es que por las características de la muestra, no fue posible comparar el *engagement* estudiantil considerando las disciplinas de las carreras que cursan los estudiantes. Esto no resulta trivial, ya que las tasas de aprobación y avance curricular tienden a ser diferentes en distintos tipos de carreras, lo cual pone el acento en la necesidad de comprender las conductas específicas de los estudiantes en cada una de ellas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Allen, W. (1992). The color of success: African-American college student outcomes at predominately white and historically black public colleges and universities. *Harvard Educational Reviews*, 62(1), 26-44. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.62.1.wv5627665007v701>
- Anaya, G. (1996). College experiences and student learning: The influence of active learning, college environments, and cocurricular activities. *Journal of College Student Development*, 37(6), 611-622.
- Aspeé, J., Gonzáles, J. & Cavieres-Fernández, E. (2018). El compromiso estudiantil en educación superior como agencia compleja. *Formación universitaria*, 11(4), 95-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400095>
- Bean, J. (2005). Nine themes of college student retention. En A. Seidman, (Ed.), *Student college retention: Formula for student success* (pp. 215-244). New York, NY: Rowman & Littlefield.
- Berlin, K., Williams, N. & Parra, G. (2014). An introduction to latent variable mixture modeling (part 1): Overview and cross-sectional latent class and latent profile analyses. *Journal of Pediatric Psychology*, 39(2), 174-187.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1996). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, México DF, México: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle y J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (31-71). París: PUF
- Bridges, B., Cambridge, B., Kuh, G. & Leegwater, L. (2005). Student engagement at minority serving institutions: Emerging lessons from the BEAMS project. *New Directions for Institutional Research*, (125), 25-43. <http://dx.doi.org/10.1002/ir.137>
- Brunner, J. & Miranda, D. (eds.) (2016), Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Santiago de Chile: CINDA.
- Cabrera, A., Nora, A., Terenzini, P., Pascarella, E. & Hagedorn, L. (1999). Campus Racial Climate and the Adjustment of Students to College: A Comparison Between White Students and African-American Students. *The Journal of Higher Education*, 70(2), 134-160. <http://dx.doi.org/10.2307/2649125>

- Canales, A. & De los Ríos, D. (2009). *Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario*. Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES).
- Carvajal, R. & Cervantes, C. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, e165743-e165743.
- Centro de Estudios MINEDUC (2019) ¿Qué sabemos sobre admisión a la educación superior? *Una revisión para implementación del nuevo Sistema de Acceso en Chile*. Santiago, Chile.
- Cifuentes, M., Munizaga, F. & Mella, J. (2017). Más tiempo para aprender: Evidencias para aportar al debate sobre equidad, inclusión y gratuidad de la Educación Superior a partir de resultados de dispositivos de nivelación matemática. *Pensamiento Educativo*, 54(1).
- Clark, B. & Trow, M. (1966). The organizational context. En T. M. Newcomb y E. K. Wilson (eds.), *College Peer Groups: Problems and Prospects for Research*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Chen, P., Ingram T. & Davis, L. (2014). Bridging Student Engagement and Satisfaction: A Comparison between Historically Black Colleges and Universities and Predominantly White Institutions. *Journal of Negro Education*, 83(4), 565-579. <http://dx.doi.org/10.7709/jnegroeducation.83.4.0565>
- Coates, H. (2014). Students' early departure intentions and the mitigating role of support. *Australian Universities Review*, 56(2), 20.
- Covarrubias, R. & Fryberg, S. (2015). Movin' on up (to college): First-generation college students' experiences with family achievement guilt. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(3), 420-429. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037844>
- Díez-Amigo, S. (2014). Improving the Access to Higher Education for the Poor: Lessons from a Special Admission Program in Chile. En Munich Personal RePEc Archive. Disponible en: <https://mpra.ub.unimuenchen.de/62915/>
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis De Los Modelos Explicativos De Retención De Estudiantes En La Universidad: Una Visión Desde La Desigualdad Social. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- Edwards, D. & McMillan, J. (2015). *Completing university in a growing sector: Is equity an issue?* Recuperado de: <https://www.ncsehe.edu.au/wp-content/uploads/2015/08/Completing-University-in-a-Growing-Sector.pdf>

- Ferreya, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. & Urzúa, S. (2017). En a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean. Directions in Development-Human Development. World Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26489>
- Fletcher, A. (2015). Defining Student Engagement: A Literature Review. *Sound- out: Promoting Meaningful Student Involvement, Student Voice and Student Engagement*. Recuperado de: <https://soundout.org/defining-student-engagement-a-literature-review/>.
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D. & Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter exclusivo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 135-151.
- García, C., Sepúlveda, E. & González, P. (2018). Prácticas y transformaciones institucionales para avanzar hacia una inclusión de excelencia en educación superior. En Sánchez (Ed), *Ideas en educación II: Definiciones en tiempos de cambio* (513-543). Santiago: Ediciones UC.
- Gerhardt, M. & Luzadis, R. (2009). The Importance of Perceived Task Difficulty in Goal Orientation—Assigned Goal Alignment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(2), 167-174. <http://dx.doi.org/10.1177/1548051809337875>
- Gilardi, S. & Guglielmetti, C. (2011). University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53. <http://dx.doi.org/10.1080/00221546.2011.11779084>
- González, L., Uribe, D. & González, S. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140087>
- González, A. (2018). *Transición con equidad hacia universidades selectivas: el caso de las vías de acceso inclusivo en la Universidad de Santiago*. Santiago: Editorial USACH.
- González, M., Álvarez, E., Ampuero, N., Loncomilla, L., Mamani, A., Minte, A., Muñoz, Z., Núñez, F., Poblete, A. & Riveros, M. (2019). Estado del arte de la inclusión en educación superior en las universidades del grupo operativo CINDA. En *Educación Superior Inclusiva* (69-102) Santiago, Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.

- Groccia, J. (2018). What is Student Engagement? *New directions for teaching and learning*, (154), 11-20. <http://dx.doi.org/10.1002/tl.20287>
- Harper, S. (2004). The measure of a man: Conceptualizations of masculinity among highachieving African American male college students. *Berkeley Journal of Sociology*, 48, 89107.
- Harper, S. & Quaye, S. (2007). *Students Organizations as Venues for Black Identity Expression and Development among African American Male Student Leaders*. Recuperado de: http://repository.upenn.edu/gse_pubs/166
- Harper, S. (2008). *Student Engagement in Higher Education. Theoretical Perspectives and Practical Approaches for diverse populations*. Nueva York, Nueva York: Routledge.
- Holton, M. (2015). Learning the Rules of the ‘Student Game’: Transforming the ‘Student Habitus’ through [Im] Mobility. *Environment and Planning A*, 47(11), 2373-2388.
- Holton, M. (2018). Traditional or non-traditional students? Incorporating UK students’ living arrangements into decisions about going to university. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 556-569. <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2017.1301408>
- Hopkins, P. (2006). Youth Transitions and Going to University: The Perceptions of Students Attending a Geography Summer School Access Programme. *Area*, 38(3): 240-247.
- Hu, S. & Kuh, G. (2003). A learning productivity model for estimating student gains during college. *Journal of College Student Development*, 44, 185-203.
- Hu, S. & McCormick, A. C. (2012). An engagement-based student typology and its relationships to college outcomes. *Research in Higher Education*, 53(7), 738-754. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-012-9254-7>
- Jury, M., Sneding, A., Stephens, N., Nelson, J., Aelenei, C. & Darnon, C. (2017) The Experience of Low-SES Studentes in Higher Education: Psychological Barriers to Success and Interventions to Reduce Social-Class Inequality. *Journal of Social Issues*, 73(1), 23-41. <https://doi.org/10.1111/josi.12202>
- Kahu, E. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.

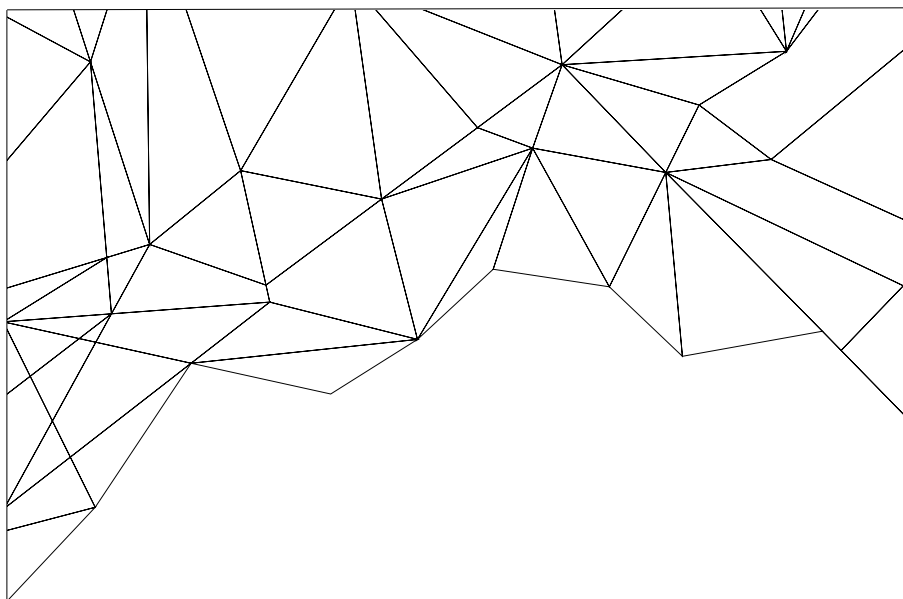
- Keeny, M. & Stryker, S. (1996). Social Network Characteristics and College Adjustment Among Racially and Ethnically Diverse First-Year Students. *Journal of College Student Development*, 37(6), 649-658.
- Kuh, G., Palmer, M., & Kish, K. (2003). The value of educationally purposeful out-of- class experiences. En Skipper, T. L., y Argo, R. (Eds.), *Involvement in campus activities and the retention of first-year students*. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition.
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B. & Hayek, J. (2007). Piecing Together the Student Success Puzzle: Research, Propositions, and Recommendations. *ASHE Higher Education Report*, 32(5), 1-182.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The journal of higher education*, 79(5), 540-563.
- Kuh, G. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. En R. Gonyea y G. Kuh (Eds), *Using student engagement data in institutional research, New Directions for Institutional Research*, No. 141. San Francisco: Jossey- Bass.
- Kuh, G. (2009). Understanding campus environments. En G. McClellan y J. Stringer (Eds.), *Handbook on student affairs administration* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lapierre, M., Donoso, E., Fleet, A., García, G., Krause, A., Luna, A., Rilling, C., Solar, F & Ugueño, A. (2019). Enfoques y tendencias actuales en educación superior inclusiva. En Educación Superior Inclusiva (15-67) Santiago, Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.
- Larroucau, T., Ríos, I. & Mizala, A. (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo*, 52 (2), 95-118.
- Li, Y., Lerner, J. & Lerner, M. (2010). Personal and Ecological Assets and Academic Competence in Early Adolescence: The Mediating Role of School Engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801–815.
- Lizama, O. & Gil, F. (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. Santiago: Editorial USACH.
- Muthén, L. & Muthén, B. (2007). *Mplus. Statistical analysis with latent variables*. Los Ángeles, California: Muthén & Muthén.

- Nelson Laird, T., Schoup, R., Kuh G. & Schawrz, M. (2007). The Effects of Discipline on Deep Approaches to Student Learning and College Outcomes. *Research in Higher Education*, 49(6), 469-494. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-008-9088-5>
- Noble, J. & Davies, P. (2009). Cultural Capital as an Explanation of Variation in Participation in Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 591-605.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico-OCDE (2011). Citado en Díaz-Romero, P. (2017). Equidad social, Inclusión y Reforma a la educación superior: los supuestos en debate: <https://es.scribd.com/presentation/362060531/Agenda-Publica-y-Reforma-2017>
- Outcalt, C. & Skewes-Cox, T. (2002). Involvement, interaction, and satisfaction: The human environment at HBCUs. *Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 25(3), 331-347. <http://dx.doi.org/10.1353/rhe.2002.0015>
- Paredes, R. (2015). Desafíos de la experiencia de financiamiento de la educación superior en Chile. En A. Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. (219-257). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students, Vol. 2: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pike, G. & Kuh, G. (2005). A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46(2), 185-209. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-004-1599-0>
- Pike, G. & Kuh, G. (2005). First- and second-generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development. *Journal of Higher Education*, 76, 276-300.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago de Chile*. Disponible en: http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza-Libro-DESIGUALES-final.pdf
- Quaye, S. & Harper, S. (2014). *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. Nueva York, NY: Routledge.

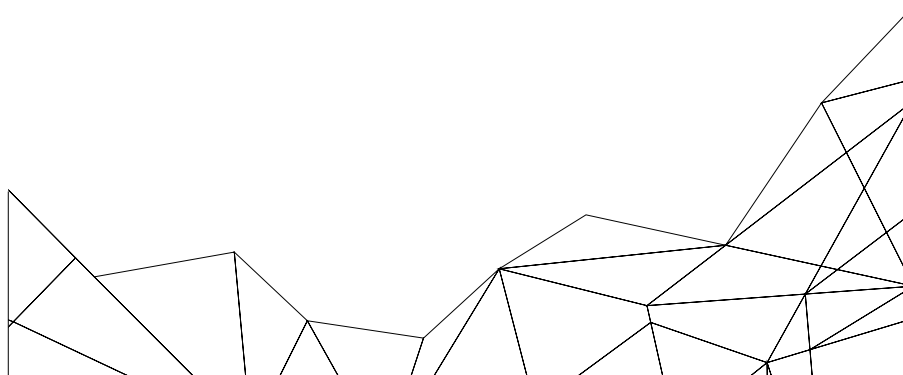
- Rodríguez, S., Fita, E. & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*, 334(1), 391-414.
- Santelices, V., Catalán, X., Horn, C. & Kruger, D. (2013). *Determinantes de deserción en la educación superior chilena, con énfasis en efecto de becas y créditos*. Santiago de Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación: MINEDUC.
- SIES (2014) *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. Recuperado a partir de: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/publicaciones/estudios/panorama_de_la_educacion_superior_2014_sies.pdf
- SIES (2017) *Informe Matrícula 2017 en Educación Superior en Chile*. Recuperado a partir de: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2018/SIES/informes_anuales/matricula/informe%20matricula%202017_sies.pdf
- SIES (2018a) *Informe Duración Real y Sobreduración de Carreras y/o Programas*. Recuperado a partir de: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/03/informe_duracion_real_de_las_carreras_sies_2018_editado.pdf
- SIES (2018b) *Informe Acceso a Educación Superior 2018*. Ministerio de Educación. Recuperado a partir de: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/03/Informe-Acceso-Educacio%C-C%81n-Superior_10122018.pdf
- SIES (2019) *Informe Matrícula en Educación Superior en Chile-2019*. Ministerio de Educación. Recuperado a partir de: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/07/Informe-Matricula-2019_SIES-1.pdf
- Skinner, A. & Belmont, M. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 572.
- Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P. & Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud Equity and Diversity in Selective Universities: Experiences of Students Admitted to Health.
- Steele-Johnson, D., Beauregard, R., Hoover, B. & Schmidt, A. (2000). Goal orientation and task demand effects on motivation, affect, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 724-738.

- Tein, J., Coxe, S. & Cham, H. (2013). Statistical power to detect the correct number of classes in latent profile analysis. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 20(4), 640-657.
- Terenzini, P., Pascarella, E., Springer, L., Nora A. & Palmer, B. (1996). Attitudes toward Campus Diversity: Participation in a Racial or Cultural Awareness Workshop. *The Review of Higher Education*, 20(1), 53-68. <http://dx.doi.org/10.1353/rhe.1996.0003>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599. <http://dx.doi.org/10.2307/2959965>
- Tinto, V. (2000). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. *Cuadernos de Planeación Universitaria*, 6(2). México: ANUIES-UNAM.
- Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1-9.
- Torres, V., Howard-Hamilton, M. & Cooper, D. (2003). *Identity development of diverse populations: Implications for teaching and administration in higher education*. ERIC Clearinghouse on Higher Education, Association for the Study of Higher Education, y George Washington University, 29(6) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En James, Forest & Altbach (Eds). *International Handbook of Higher Education*. Part 1. (243-280). Dordrecht: Springer.
- Trowler, V. & Trowler, P. (2010). *Student Engagement Evidence Summary*. Nueva York, NY: Higher Education Academy.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Velásquez, A., Bustamante, F., Mella, M. & Cornejo, C. (2017). *Experiencia de los estudiantes que ingresan por cupos de equidad a la escuela de obstetricia de la Universidad de Chile*.

- Vergara, P., De Torres, H., Lizama, C. & Torres, C. (2018). *Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad*. (Vol.N°11). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Disponible en la red: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>
- Vermunt, J. & Magidson, J. (2002). Latent class cluster analysis. *Applied latent class analysis*, 11, 89-106.
- Villarroel, M. & Gil, J. (2019). 28 años de inclusión en educación superior universitaria en Chile: logros y desafíos. *En Educación Superior Inclusiva* (203-208) Santiago, CINDA.
- Wang, J. & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. John Wiley & Sons.
- Wright, R. A, Caldwell, J. A., Evans, M. T. & Ritter, M. (1991). Effort, Energy, and Appraisals of An Aversive Incentive: Effects Of Self-Esteem And Avoidant Task Difficulty Ratings. *Journal of Research In Personality*, 25, 45-56
- Wyatt, L. (2011). Nontraditional Student Engagement: Increasing Adult Student Success and Retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10-20. <http://dx.doi.org/10.1080/07377363.2011.544977>
- Zapata, G. & Tejeda, I. (2009). *Informe Nacional Chile Educación Superior y Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad*. Santiago de Chile. CINDA.
- Zapata, G., Leihy, P. & Theurillat, D. (2018). Compromiso estudiantil en educación superior: adaptación y validación de un cuestionario de evaluación en universidades chilenas. *Calidad en la educación*, (48), 204-250. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.482>
- Zilvinskis, J., Masseria, A. & Pike, G. (2017). Student Engagement and Student Learning: Examining the Convergent and Discriminant Validity of the Revised National Survey of Student Engagement. *Research in Higher Education*, (58), 880-903. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-017-9450-6>



ANEXOS



Anexo 1

Dimensiones, índices e ítems del cuestionario piloto de medición del compromiso estudiantil

Dimensión	Índice	Ítem
Desafío académico	Aprendizaje de orden superior	Durante este año en la UNIVERSIDAD: ¿Cuánto se ha enfatizado lo siguiente en la mayoría de tus asignaturas, cursos o ramos? • Memorizar y/o aprender los contenidos • Aplicar hechos, teorías o métodos a problemas prácticos o a situaciones nuevas. • Analizar una idea, experiencia o línea de razonamiento en profundidad, examinando sus partes. • Evaluar un punto de vista, una decisión o una fuente de información. • Formular una idea o perspectiva nueva a partir de información de diversas fuentes.
	Estrategias de aprendizaje	Durante este año en la UNIVERSIDAD: ¿Con cuánta frecuencia has hecho lo siguiente? • Identificar información clave a partir de lecturas de la asignatura. • Revisar tus apuntes después de la clase. • Resumir lo que aprendiste en la clase o los contenidos de la asignatura.
	Razonamiento cuantitativo	Durante este año en la UNIVERSIDAD: ¿Con cuánta frecuencia has hecho lo siguiente? • Llegar a conclusiones en base a tu propio análisis de información numérica (cifras, gráficos, estadísticas, etc.). • Utilizar información numérica para examinar un problema o asunto del mundo real (desempleo, cambio climático, salud pública, etc.). • Evaluar lo que otros concluyeron de una información numérica.
Aprendizaje con pares	Interacción con otros	Durante este año en la UNIVERSIDAD: ¿Con qué frecuencia has conversado con personas de los siguientes grupos? • Personas de un grupo étnico u origen distinto del tuyo. • Personas de origen socioeconómico distinto del tuyo. • Personas con creencias religiosas distintas de la tuya. • Personas con puntos de vista políticos distintos del tuyo.

Continúa

Dimensión	Índice	Ítem
Experiencia con docentes	Interacción estudiante-docente	Durante este año en la UNIVERSIDAD: ¿Con cuánta frecuencia has hecho lo siguiente? • Conversar con un docente sobre tus planes académicos futuros (menciones, electivos, prácticas, etc.). • Trabajar con un docente en actividades distintas de las requeridas por la asignatura o ramos (comisiones, investigaciones, grupos de discusión, etc.). • Discutir tu desempeño académico con un docente o miembro de la universidad.
	Prácticas docentes efectivas	Durante este año en la UNIVERSIDAD: ¿En qué medida la mayoría de tus docentes han hecho lo siguiente? • Aclarar los objetivos y requisitos de la asignatura o curso. • Dictar las clases de una manera organizada. • Utilizar ejemplos o ilustraciones para explicar temas difíciles. • Ofrecer comentarios sobre un borrador o trabajo en progreso. • Ofrecer retroalimentación oportuna y detallada sobre pruebas o tareas terminadas.
Entorno institucional	Calidad de las interacciones	Indica la calidad de tus relaciones con las siguientes personas de la comunidad universitaria (1-7) • Estudiantes de tu carrera o programa. • Directivos y coordinadores de la carrera. • Docentes y académicos. • Personal de servicios estudiantiles y financieros (asistente social, salud, finanzas etc.). • Personal administrativo (secretarías, estafetas, etc.).
Entorno institucional	Apoyo institucional	¿Qué tanto enfatiza la UNIVERSIDAD lo siguiente? • Que los estudiantes dediquen tiempo significativo al estudio y al trabajo académico. • Proporcionar apoyo para que los estudiantes puedan tener éxito académico. • Utilización de los servicios de apoyo al aprendizaje (tutorías/mentorías). • Fomentar la interacción entre estudiantes de diferentes orígenes (sociales, étnicos, religiosos, etc.). • Proporcionar oportunidades para socializar con otros miembros de la comunidad universitaria. • Proporcionar apoyo para tu bienestar general (recreación, cuidado de la salud, orientación, etc.).

Continúa

Entorno	Índice	Ítem
institucional	Apoyo institucional	• Ayudarte a manejar tus responsabilidades no académicas (trabajo, familia, etc.). • Fomentar la asistencia a actividades y eventos en la universidad (charlas, seminarios, actividades artísticas, eventos deportivos, etc.). Fomentar la asistencia a eventos de debate social, económico o político de importancia.

Fuente: Modelo de dimensiones de compromiso planteadas por Zapata, Leihy y Theurillat (2018).

SOBRE LOS AUTORES

Vivian Singer Brisanoff, investigadora responsable, Doctora en psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, psicopedagoga del Instituto Universitario CEDIIAP (Uruguay) y magíster en neuropsicología del Hospital Italiano de Buenos Aires (Argentina). Actualmente se desempeña como académica de la Facultad de Psicología de la Universidad Alberto Hurtado. Cuenta con experiencia en el ámbito de la psicología de la educación y psicología del desarrollo.

Catalina García Gómez, co-investigadora, psicóloga y magíster en psicología educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se desempeña como directora de inclusión en la vicerrectoría académica de la misma casa de estudios. Cuenta con experiencia en el ámbito de la psicología educacional, la inclusión educativa y la gestión de programas educativos.

Katherine Strasser Salinas, co-investigadora, psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, magíster en psicología y Ph.D. en psicología y educación de la Universidad de Michigan (Estados Unidos). Actualmente se desempeña como profesora asociada de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Experiencia en el ámbito de la psicología de la educación y psicología del desarrollo.

María Macarena Soledad Cabezas Bello, co-investigadora, trabajadora social de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se desempeña como tutora de acompañamiento en Dirección de Inclusión de la misma casa de estudios. Experiencia en gestión operativa de proyectos de inclusión, socioculturales, y en acompañamiento en educación superior.

Javier Antonio Farías Soto, co-investigador, sociólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se desempeña como profesional de Monitoreo y Estudios en Dirección de Inclusión de la misma casa de estudios. Experiencia en el ámbito de la gestión y políticas públicas, educación superior inclusiva.

CONTEXTO DE LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) presenta cuatro nuevos números correspondientes a la Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior. Los contenidos de estos cuatro números están estrechamente vinculados a la realización de la IV Convocatoria de Investigación 2018 en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior. En esta ocasión la Convocatoria se enmarcó en los aprendizajes, la diversidad en educación superior y los desafíos para el aseguramiento de la calidad. Con ello, CNA espera seguir ampliando la base de conocimiento científico disponible y aumentar la comprensión que la comunidad tiene sobre la operación e impacto de aseguramiento de la calidad, desafío que la Comisión ha adoptado explícitamente dentro de sus prioridades.

Para el logro de lo anterior, la Comisión creó un fondo especial destinado al financiamiento de proyectos y estableció, para la adjudicación, un riguroso sistema de evaluación. Los estudios deben ser originales y plantear objetivos que apunten a reflexionar sobre el diseño u orientación en políticas en el área del aseguramiento de la calidad y la educación superior, y al desarrollo del sistema en su conjunto. Las investigaciones deben plantear también la identificación de potenciales oportunidades de mejora, fundamentando la introducción de modificaciones a los instrumentos existentes.

Además de los objetivos arriba señalados, la Comisión definió un conjunto de líneas de investigación prioritarias para el desarrollo de nuevo conocimiento:

- Modalidad virtual y combinada (semipresencial): situación actual y desafíos para el aseguramiento de la calidad en Chile.
- Internacionalización y su incidencia en la mejora de la calidad en los programas de doctorado. Evidencias y resultados.
- Diversidad de condiciones de ingreso a la educación superior: aseguramiento de la calidad con foco en inclusión y equidad.

- Formación de profesores vía prosecución de estudios: ¿cómo asegurar la calidad y equivalencia respecto de la formación inicial docente?
- Aprendizaje desde la diversidad institucional en Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica como resultado de los procesos de aseguramiento de la calidad y certificación.
- Desafíos pendientes en materia de sistemas de mejoramiento de la calidad y certificación: resultados de aprendizaje, nuevas modalidades y articulación entre sistema escolar-grado-postgrado.

Los cuatro proyectos de investigación financiados que componen esta nueva Serie *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior* son los siguientes:

Cuadernos de Investigación (2019)	Investigador principal	Entidad patrocinante	Título
Cuaderno N°13	Carolina Martínez	Universidad de Talca y Universidad Técnica Federico Santa María	Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y equidad
Cuaderno N°14	Claudia Concha	Universidad Católica del Maule	Acoplamiento entre habitus institucional y habitus individual: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH
Cuaderno N°15	Manuel Cepeda	Universidad Católica de la Santísima Concepción	Propuesta metodológica para la obtención de un Indicador Nacional de Vulnerabilidad Académica: un insumo para políticas públicas y procesos de acreditación con foco en la equidad
Cuaderno N°16	Vivian Singer	Universidad Alberto Hurtado	Perfiles de engagement en estudiantes de pregrado no tradicionales y su relación con el desempeño académico. Motivación y conducta de estudiantes universitarios de tercer semestre y su relación con el desempeño

Los Cuadernos de Investigación correspondientes al año 2016, 2017 y 2018 (Nº1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12) y otras publicaciones de CNA Chile pueden ser descargadas en la página <https://www.cnachile.cl/Paginas/investigacion.aspx>.



Cuaderno N°1 (2016)

La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena



Cuaderno N°2 (2016)

Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014)



Cuaderno N°3 (2016)

Consistencia en la percepción de los estudiantes sobre la calidad de sus doctorados



Cuaderno N°4 (2016)

El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile



Cuaderno N°5 (2017)

La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología



Cuaderno N°6 (2017)

Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas



Cuaderno N°7 (2017)

Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación



Cuaderno N°8 (2017)

Acreditación de doctorados vinculados a la industria: análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile



Cuaderno N°9 (2018)

Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo



Cuaderno N°10 (2018)

Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile



Cuaderno N°11 (2018)

Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad



Cuaderno N°12 (2018)

Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior



Cuaderno N°13 (2019)

Experiencias formativas de mujeres en carreras de ingeniería: caracterización de prácticas que incentivan la inclusión y equidad



Cuaderno N°14 (2019)

Acoplamiento entre habitus institucional y habitus individual: una lectura desde la experiencia de estudiantes de enseñanza media técnico profesional que estudian en tres universidades regionales del CRUCH



Cuaderno N°15 (2019)

Propuesta metodológica para la obtención de un Indicador Nacional de Vulnerabilidad Académica: un insumo para políticas públicas y procesos de acreditación con foco en la equidad



Cuaderno N°16 (2019)

Perfiles de engagement en estudiantes de pregrado no tradicionales y su relación con el desempeño académico. Motivación y conducta de estudiantes universitarios de tercer semestre y su relación con el desempeño



Formación Inicial Docente y aseguramiento de la calidad

Seminario, noviembre 2018



Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado: convergencias y desafíos para Iberoamérica



Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°1, diciembre 2017



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°2, julio 2018



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°3, julio 2019



Estudios y Publicaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile



Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile