

COMPORTAMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARTICIPANTES DE UN PROGRAMA DE ACCESO INCLUSIVO, EL CASO DEL PACE UCSC

Línea Temática: Políticas nacionales y gestión institucional para la reducción del abandono- Investigación

*Daniela García-Pérgola, Universidad Católica de la Santísima Concepción, danielagarcia@ucsc.cl
Paz Céspedes-Cárdenas, Universidad Católica de la Santísima Concepción, paz.cespedes@ucsc.cl
Ana María Yáñez-Corvalán, Universidad Católica de la Santísima Concepción, amyanez@ucsc.cl
Pabla Beltrán-Contreras, Universidad Católica de la Santísima Concepción, pbeltranc@ucsc.cl*

Resumen

La democratización de la educación superior ha traído la creación de vías de acceso que consideran la variable de talento académico en el contexto de origen, por sobre el desempeño en pruebas estandarizadas de selección. Así, se ha ampliado la cobertura hacia quintiles de ingresos bajos. Sin embargo, se mantienen procesos de estratificación en educación superior después del ingreso, perjudicando jóvenes provenientes de sectores desfavorecidos. Por ello, el desafío está en promover la participación y logro de estos estudiantes, en vías de su titulación. El objetivo del estudio fue describir el comportamiento académico de jóvenes participantes de un programa de acceso inclusivo y acompañamiento, en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, a 6 años de su implementación. Se realizó un análisis cuantitativo y transversal de datos secundarios. Los resultados muestran que los estudiantes cumplen dentro de los rangos esperados los avances de sus planes de estudio y un 38% de las cohortes 2017 y 2018 está titulado. Se concluye que las políticas públicas e instituciones que promueven el acceso inclusivo están llamadas a desplegar estrategias de apoyo para la inclusión social y educativa aún después del acceso, en orden a promover la permanencia y titulación.

Descriptor o Palabras Clave: Acceso inclusivo, Rendimiento Académico, Permanencia, Titulación.

Contextualización

En Chile, al igual que en algunos otros países de América Latina tales como Ecuador, Colombia y México, una de las formas para acceder a educación superior, es rendir una prueba estandarizada que permite la selectividad de estudiantes (Ferreira et al., 2017). No obstante, hoy en día, la democratización de la educación superior en las instituciones chilenas ha implicado la adición de distintas vías de acceso inclusivo que consideran, para la selección, la variable de talento académico en los contextos de origen sumado a la vulnerabilidad social (Villalobos, 2018). Los estudiantes que pueden optar por estas vías de acceso realizan su educación primaria y secundaria finalizando con resultados destacados, mas, en establecimientos públicos en los cuales se logra una baja cobertura curricular y, por lo tanto, una débil preparación para desempeñarse adecuadamente en pruebas estandarizadas de acceso a educación superior, especialmente cuando provienen de establecimientos con formación técnico profesional, donde la cobertura curricular es aún menor (Del Valle, 2019). En ese contexto, distintas iniciativas han favorecido el acceso de estos jóvenes,



por medio de programas que modifican la forma de selección, apuntando al reconocimiento de talentos por sobre el desempeño en pruebas, atendiendo así a las desigualdades sociales: propedéuticos, el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), programas de talentos, programas de equidad, programas basados en el Ranking, entre otros (Villalobos, 2018).

De esta forma, acceden al nivel terciario, estudiantes que egresaron como los mejores, académicamente hablando, de su educación secundaria, pero que se encuentran con altas brechas en términos de contenidos y competencias, al momento de enfrentarse a las exigencias de la educación terciaria, conformándose como sujetos con riesgo de abandono (Villalobos, 2018). De acuerdo con Lapierre et al., Chile es el país de la OCDE con mayores niveles de segregación socioeconómica, la cual se traduce en diferencias de oportunidades aún después de acceder a la educación superior (2019). En este sentido, de acuerdo con Lapierre et al. (2019), el contexto de procedencia del estudiante conlleva una estratificación en la educación terciaria, que aumenta la inequidad, materializándose en desigualdades en términos de: la calidad de las instituciones a las que acceden, donde los “nuevos universitarios” entran a las instituciones menos selectivas; el porcentaje de asistencia a clases, donde los jóvenes provenientes de sectores más aventajados duplican la tasa de asistencia (57%) al compararlos con los quintiles de menores ingresos (27,4%); el rendimiento académico y social, donde los estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos tienden a presentar dificultades; la tasa de permanencia, donde los estudiantes provenientes de establecimientos municipales tienen los porcentajes más bajos de retención (73,1%) en comparación con otros tipos de establecimientos como por ejemplo particular pagado (80,4%) (SIES, 2019).

Lo anterior, de acuerdo con Villalobos et al. (2022), tiene relación con que las instituciones, si bien se configuran como motores de movilidad social por medio del acceso inclusivo, no modifican los niveles de exigencia puesto que continúan siendo “agentes activos en la creación de estatus de privilegio” (Comunicaciones Centro de Investigación Avanzada en Educación, 2022, p. 1), en este caso, por medio del capital cultural; de manera que el desafío que se presenta a las instituciones con acceso inclusivo que buscan prevenir el abandono, está en trabajar para la igualdad de oportunidades: nivelar y fortalecer académicamente, acompañando en el desarrollo de competencias transversales que son requeridas en la educación terciaria y que se han visto desfavorecidas a raíz de la segregación social.

En línea con lo anterior, los programas de acceso inclusivo han apuntado al acompañamiento de estudiantes una vez que ingresan, que permita garantizar la permanencia promoviendo la “presencia, la participación y los logros” de los distintos sectores, independiente del contexto de origen (Benet, 2020, p. 3). Así, una de las políticas que favorece el acceso inclusivo es el Programa PACE que ha recibido generaciones en la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) desde el 2017, trabajando con estudiantes talentosos que acceden a la educación superior, provenientes de contextos vulnerables, acompañándolos durante sus primeros 2 años de formación por medio de distintas acciones tales como tutorías académicas, atención psicoeducativa, seguimiento y monitoreo, entre otros (Subsecretaría de Educación Superior, 2022).

¿Cómo han funcionado las distintas vías de acceso inclusivo y acompañamiento? ¿Se titulan los estudiantes provenientes de contextos vulnerables? Son interrogantes que es preciso investigar para aportar al campo de la democratización de la educación. A este respecto, la literatura muestra que la integración de estudiantes de “clases bajas o migrantes en universidades de élite es aún una experiencia compleja, marcada por tensiones, dilemas y conflictos, que requiere de múltiples acciones por parte de los estudiantes: esfuerzo, recomposición disposicional, superación de múltiples desafíos académicos y relacionales y, a veces, rupturas con los entornos de origen” (Villalobos et al., 2022, p. 17).



Considerando este escenario, algunos investigadores han analizado el comportamiento académico de estudiantes que ingresan a través de vías inclusivas a la educación superior. Gil-Llambías et al. (2019), caracterizaron y analizaron indicadores académicos de estudiantes de la cohorte 2017 que ingresaron por vía inclusiva en 3 instituciones, comparando con el comportamiento de un grupo control que ingresó por vía regular, encontrando que, si bien se presentan diferencias en términos de características de entrada como el puntaje en la prueba de admisión o el puntaje ranking de educación media, las calificaciones de ambos grupos en el primer año de educación superior, presentan las mismas tendencias, sin diferencias significativas, hay tantos estudiantes con rendimiento alto como bajo, señalando que este fenómeno se conoce como “estudiantes espejo”. Otros estudios de la misma línea han encontrado similares resultados, evidenciando que no hay diferencias significativas en el comportamiento académico de estudiantes, que estén determinadas por sus contextos de origen socioeconómico, concluyendo que, incluso en algunos casos, estudiantes que ingresan por vía inclusiva tienen mejores resultados y permanencia (Del Valle, 2017, 2019; González et al., 2020).

En complemento a lo anterior, se destaca la existencia de investigaciones que han buscado indagar las percepciones de estudiantes respecto a los desafíos que les significa insertarse en la educación superior con brechas de entrada en términos de competencias y contenidos curriculares, encontrando que los programas y dispositivos de apoyo presentes en las instituciones juegan un papel fundamental en el desarrollo de hábitos de estudio, comprensión de contenidos y confianza en sí mismos/as (Martinic, 2019), así como también en dotar de información oportuna ante consultas y problemáticas presentadas, ayuda psicológica en los procesos de adaptación (Caro et al., 2022).

Aun dados los buenos resultados que muestran la efectividad de las vías de acceso y programas de inclusión basados en la equidad social, Gallardo y Moretti (2021) realizan una reflexión crítica en torno a la admisión inclusiva, en tanto que ésta sigue ocupando una forma de segregación, al estar centrada sólo en aquellos estudiantes con “mérito” académico en sus contextos de origen, reforzando el postulado de que la educación superior no es para todos.

Objetivo

El presente estudio tiene como objetivo describir el comportamiento académico de estudiantes de educación superior participantes de un programa de acceso inclusivo, el caso del PACE UCSC; considerando a las distintas generaciones, a 6 años del ingreso de la primera cohorte. Esto como una forma de contribuir a la literatura existente acerca de los resultados del acceso inclusivo, los cuales muestran que, con el acompañamiento pertinente, estudiantes ingresados por vías inclusivas obtienen resultados adecuados y permanecen en la educación superior (Del Valle, 2017; González et al. 2020; Peña et al. 2014).

Método

El análisis realizado es cuantitativo y transversal de datos primarios y secundarios de estudiantes PACE UCSC desde el año 2017 al 2022, abarcando una muestra de tipo no probabilístico intencional de un total de 957 estudiantes habilitados PACE que ingresaron a la institución (112 de cohorte 2017, 159 de cohorte 2018, 159 de cohorte 2019, 161 de cohorte 2020, 206 de cohorte 2021 y 160 de cohorte 2022), de los cuales 892 (93%) ingresaron a carreras con licenciatura. El análisis realizado es de tipo descriptivo que permite presentar resultados generales según el objetivo planteado.



En relación con los resguardos éticos de la información utilizada, es importante decir que se trabajó con datos DEMRE que ya cuentan con consentimiento informado, y los datos disponibles en los sistemas de gestión universitario UCSC son tratados de manera anónima y confidencial por lo que no se solicitó un consentimiento especial de los estudiantes.

Resultados

Caracterización de cohortes PACE

Una primera característica relevante al momento de hablar sobre estudiantes PACE en la UCSC sin distinción de cohortes es la mayor presencia de mujeres, en un 69%, y con rangos muy similares en cada año, sólo diferenciándose el 2019 y 2021 con ingresos de mujeres por sobre el promedio, un 74% en ambos años; en cambio, a nivel institucional, el ingreso de mujeres en los años especificados no supera el 58%. Al revisar la distribución por facultades, quienes proporcionalmente tienen mayor número de mujeres son la Facultad de Comunicaciones, Historia y Cs. Sociales con un 81%, la Facultad de Educación con un 79% y la Facultad de Medicina con un 74%. En contraste, es la Facultad de Ingeniería en donde la presencia de hombres es mayor con un 71%.

En relación con el liceo de procedencia, los estudiantes PACE en un 99,4% proceden de establecimientos municipales, que en mayor medida están en zonas alejadas de los centros urbanos, siendo muy distinta la realidad de estudiantes no PACE, cuya procedencia entre el año 2017 y 2022 no sobrepasa el 53% de establecimientos municipales y el 46% de establecimientos particulares subvencionados. Profundizando un poco más, al revisar el lugar de procedencia, sobre el 97,5% de los estudiantes PACE provienen de la Región del Biobío y la Región del Ñuble, mismas regiones en donde está emplazada la UCSC y sus sedes. Ahora bien, un papel relevante en este punto son las extensas distancias geográficas que condicionan en primer lugar la posibilidad de matrícula en la educación superior si no se cuenta con los recursos económicos para solventar el estudiar fuera del hogar. En la sumatoria de cohortes revisadas, sólo un 25% de los estudiantes está en una distancia de menos de una hora de su comuna de residencia hacia la sede en la que se imparte su carrera; un 15% se debería trasladar entre una hora y una hora y media; y sobre un 60% requeriría un traslado mayor y probablemente hospedaje en la ciudad de Concepción. Esta situación en particular conlleva el uso de distintas estrategias por parte de los estudiantes y sus familias (acceso a becas, residencias, trabajo part time, entre otras).

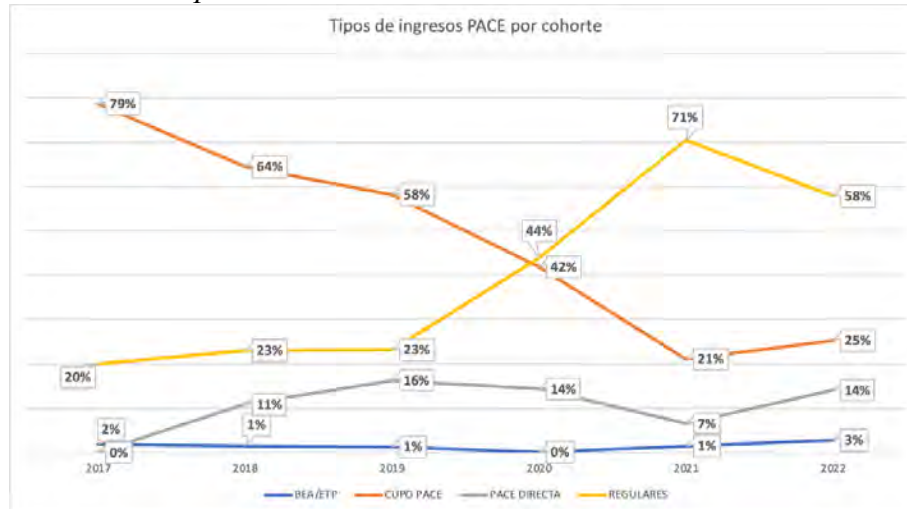
Como se mencionó anteriormente, los estudiantes habilitados PACE pueden ingresar a la educación superior por vías especiales (PACE, BEA, ETP) o bien según los resultados de las pruebas de admisión (vía regular), permitiéndoles contar con los apoyos del programa durante sus dos primeros años de carrera. En términos generales, como se ve en el gráfico 1, el “cupó PACE” es la principal vía de admisión especial de las 3 primeras cohortes analizadas (2017, 2018 y 2019), y que va en dirección inversa a quienes ingresan por vías de admisión regular (“Regulares”) a la UCSC en los siguientes años. El año 2020 marcó una clara tendencia positiva de ingresos por vía de admisión regular, reduciendo consistentemente los ingresos por cupo PACE, esto pudiéndose dar por una mejor preparación de los estudiantes para rendir la prueba (por ejemplo, la facultad de Medicina que cuenta con estudiantes PACE que ingresan por esta vía) y también por los cambios de políticas en la aplicación de la prueba de admisión, ajustando contenidos que benefician especialmente a quienes estudiaron carreras técnicas durante su educación media, entre otros factores. Paralelo a estos, están los estudiantes que ingresan a los Institutos Tecnológicos para las carreras técnicas de la UCSC de manera directa, sin requisito de prueba de admisión ni postulación



a cupos especiales, pero sí con la habilitación PACE, y que de manera interna se categorizan como “PACE Directa”.

Gráfico 1.

Ingresos estudiantes PACE por cohorte.



En términos generales, del total de los estudiantes habilitados PACE que ingresan a la UCSC, un 44% ingresó por *cupo PACE*, un 43% por *vía Regular*, un 11% es *PACE Directo* y un 1% por *BEA* (Beca de Excelencia Académica). Las proporciones que sobresalen de estudiantes que ingresan por cupo PACE, se observan en un 73% en la Facultad de Comunicación, Historia y Cs. Sociales y un 73% en la Facultad de Ingeniería; por el otro lado, un 70% de los estudiantes PACE habilitados que ingresan a la Facultad de Medicina lo hacen por la vía regular. Por su parte, la Facultad de Derecho tiene una proporción más equilibrada en cuanto a las vías de admisión, siendo un 48% por cupo PACE, un 51% por cupo regular y un 1% por BEA.

En cuanto al ingreso a la carrera de preferencia, si vemos todas las cohortes, un 55% de los estudiantes habilitados PACE ingresa a su carrera de primera preferencia, un 21% a la segunda carrera de preferencia y un 9% a la tercera. Distinto es si se observa a toda la población estudiantil UCSC, quienes, en las mismas cohortes, un 43% ingresaron a carreras de su primera preferencia, un 29% a carreras de su segunda preferencia y un 13% en la tercera. Ahora bien, dentro de las facultades donde un mayor número de estudiantes PACE ingresan en su primera preferencia está la Facultad de Cs. Económicas y Administrativas con un 80% y la Facultad de Educación con un 71%. Por el contrario, entre las facultades que tienen menor número de estudiantes en carreras de su primera preferencia está la facultad de Medicina, con un 27% en primera preferencia y un 34% en la segunda, y la Facultad de Ciencias con un 38% en la primera preferencia y un 15% en la segunda. Esto pudiendo ser especialmente por la alta demanda de la carrera de Medicina y Enfermería cuyos cupos son muy limitados para estudiantes en general y especialmente para el PACE como admisión especial, por lo que los estudiantes son seleccionados en otras carreras del área de la salud que no son de su principal interés.

Comportamiento académico de estudiantes PACE

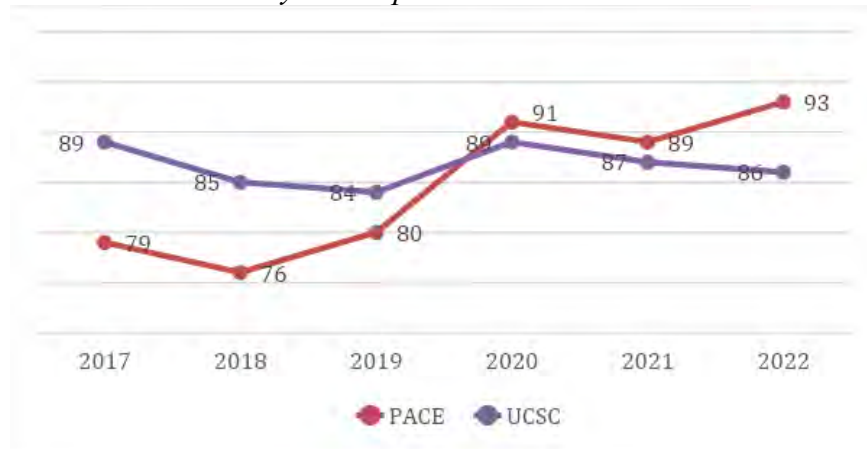
Los principales datos que pueden presentarse y que dan cuenta en parte de cómo ha sido el comportamiento de los estudiantes habilitados PACE, son la retención al primer año, rendimiento al primer año y titulación. Como se puede ver en el gráfico 2, los estudiantes PACE UCSC en



general se caracterizan por una buena retención al primer año de carrera, siendo un indicador sensible que es objeto de diversas acciones de apoyo que permitan mantenerla o aumentarla, y que al ser contrastada con la retención UCSC al primer año, muestra una tendencia positiva en las últimas tres cohortes que han sido foco de planes de apoyo académico y psicoeducativo y asesorados en distintas temáticas vocacionales que pudieron favorecer la retención.

Gráfico 2.

Retención 1° año estudiantes PACE y UCSC por cohorte.



Por su parte, si vemos el estado académico de distintas cohortes (a agosto 2023), la cohorte 2017 tiene un 22% de estudiantes titulados y un 33% se encuentran egresados o regulares; la cohorte 2018 ya tiene un 16% de estudiantes titulados y un 46% están egresados o regulares, estando muy distantes de los indicadores de la UCSC (53% de tasa de titulación para la cohorte 2017 y 44%, cohorte 2018). Si se observan algunos datos por facultad, es la Facultad de Medicina la que tiene mayor porcentaje de estudiantes PACE regulares, un 77%, seguido de cerca por la Facultad de Derecho con un 72% y de Cs. Económicas y Administrativas (FACEA) con un 70%; a nivel institucional, las cohortes mencionadas tienen una retención de 88% la Facultad de Medicina, un 78% la Facultad de Derecho y un 77% FACEA, que, si bien son porcentajes más altos, no difieren sobremanera del grupo de estudiantes PACE que se caracteriza por su permanencia. Al otro lado, es la Facultad de Ciencias la que tiene menor porcentaje de estudiantes PACE regulares, con un 54%, seguido por la Facultad de Ingeniería con un 65%, siendo ésta también la que tiene más deserción (21% del total).

Es interesante ver que un 56% de los estudiantes habilitados han participado en algún tipo de apoyo PACE desde el año 2017, siendo en los primeros años el apoyo académico y luego sumándose el área psicoeducativa. Los estudiantes que mayormente participan en las distintas instancias de apoyo son de la Facultad de Derecho, donde un 81% participa, seguido por el 61% de los estudiantes de la Facultad de Cs. Económicas y Administrativas. Los estudiantes que históricamente tienen una baja participación en los apoyos PACE son de la Facultad de Comunicación, Historia y Cs. Sociales (63% no participan), Facultad de Ciencias (62% no participan) y del Instituto Tecnológico (52% no participan).

En relación con el desempeño académico del primer año de carrera, es relevante mencionar que el 50% de los desertores PACE de todas las cohortes tuvieron un PPA (Promedio Ponderado Acumulado) bajo 4,0, distinto al mismo grupo pero institucional que solo es un 12%; y muy distinto



de quienes son regulares o egresados y titulados PACE, quienes sobre el 75% obtuvieron un PPA entre una nota 4 y 6, por sobre el desempeño de estudiantes UCSC con las mismas características quienes bordean el 50%; y alrededor de un 15% de estudiantes PACE con un PPA sobre nota 6 (en una escala de notas de 1 a 7), muy similar a los estudiantes institucionales, donde el 14% tienen un PPA sobre 6. Finalmente, respecto a la tasa de avance de estudiantes, se observa que las distintas cohortes cumplen dentro de rangos esperados los avances de sus planes de estudio, y al observar a estudiantes que desertaron, un 63% de ellos tuvieron un avance hasta un 20%.

Conclusiones

A modo de conclusión, revisando distintas variables, el comportamiento general de las cohortes PACE es positivo y dentro de lo esperable, sin diferir de la tendencia presentada por estudiantes que acceden vía regular, excepto en el indicador de titulación, de acuerdo con el cual se observa que el estudiante habilitado PACE se estaría demorando más que su “estudiante espejo”. En los resultados, fue posible confirmar lo encontrado en la literatura, respecto a que, con el acompañamiento adecuado, los estudiantes que acceden por vía inclusiva logran un desempeño adecuado y permanecen, alcanzando incluso mejores resultados en algunos casos, tal como se observa con el porcentaje de estudiantes con nota entre 4 y 6. No obstante, para alcanzar este resultado es preciso que las instituciones, así como también la política pública, mantengan y fortalezcan los recursos enfocados en el apoyo de jóvenes desde distintas dimensiones: nivelación académica, orientación y apoyo socioeconómico, acompañamiento psicoeducativo; pues no es posible esperar que estudiantes provenientes de sectores donde históricamente se ha desfavorecido la preparación académica y el acceso a oportunidades, logren salir adelante por sí solos después de ingresar. Hay un lenguaje académico que no manejan, un currículum mínimo y capital cultural al cual no tuvieron acceso, una subcultura nueva y desconocida, un estatus aún no adquirido.

También, es relevante que las universidades hagan una reflexión profunda en cuanto a los resultados de los estudiantes que ingresan por esta vía de admisión especial y tomen acuerdos en cuanto a brindar mayores cupos en carreras con más demanda, en vías de la democratización de la educación terciaria, entendiendo que, si bien las vías de acceso inclusivo son un avance, continúan reproduciendo en parte la segregación social, por lo cual hay muchas tareas pendientes a trabajar, entre ellas potenciar el apoyo luego del acceso, ampliar la cobertura de cupos, así como también analizar periódicamente el criterio del “mérito”, entre otros.

Finalmente, como limitación de este estudio se identifica la necesidad de realizar los análisis por medio de métodos con significancia estadística, lo cual queda como tarea pendiente. Y, a modo de proyección, sería interesante, también, conocer el comportamiento de quienes ingresan por esta vía inclusiva y abandonan sus estudios, como una forma de enfocar la atención y priorizar acciones que eviten la deserción, siendo de suma importancia si se destaca que, como se mencionó anteriormente, son jóvenes que dentro de sus contextos en la educación secundaria fueron exitosos, pero que, a pesar de ello, el ingreso a la educación superior de manera regular no hubiese sido posible, y sólo lo logran por vía de acceso inclusivo.



Referencias

- Benet-Gil, A. (2010). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-31. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>
- Caro-Navarrete, C., Céspedes-Cárdenas, P. y Sáez-Toledo, L. (2022). Imaginarios sociales de educación superior y nuevas significaciones de estudiantes universitarios en contexto de pandemia. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 4(1), 82-99. <https://doi.org/10.22320/reined.v4i1.5496>
- Comunicaciones Centro de Investigación Avanzada en Educación (2022). Estudio analiza las políticas de acceso inclusivo en carreras y universidades de élite. CIAE Universidad de Chile. https://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=2132&langSite=es
- Del Valle, R. (2017). Acceso inclusivo en Chile y resultados académicos a siete años de la instalación del propedéutico UC TEMUCO. Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior (CLABES VII). <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1660>
- Del Valle, R. (2019). Igualdad de oportunidades y equidad en el acceso, permanencia y logro en la educación superior: la experiencia de la Universidad Católica de Temuco. En CINDA, *Educación superior inclusiva* (1ª ed.). CINDA. <https://cea.med.uchile.cl/images/recursos-dis/biblio/Educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf#page=15>
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Paz, F. y Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. World Bank. <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>
- Gallardo, G. y Moretti, R. (2012). ¿Merezco entrar aquí? Estudiantes y universidades ante los desafíos de la admisión inclusiva. En Moretti, R. y Contreras, J. *Mérito y meritocracia. Paradojas y promesas incumplidas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Gil-Llambías, F., Del Valle, R., Villarroel, M. y Fuentes, C. (2019). Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 259-271. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>
- González, M., Cortes, N. y Aguilar, A. (2020). Equidad e inclusión universitaria: modelo UACH para la vinculación temprana, acceso y permanencia estudiantil. Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior (CLABES IX). <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2734>
- Lapierre, M., Ugueño, A., Solar, F., Krause, A., Luna, L., Rilling, C., Fleet, A., Donoso, E. y García, G. (2019). Enfoques y tendencias actuales en educación superior inclusiva. En CINDA, *Educación superior inclusiva* (1ª ed.). CINDA. <https://cea.med.uchile.cl/images/recursos-dis/biblio/Educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf#page=15>
- Martín, R. (2019). ¿Qué hay tras la permanencia universitaria? Los cambios más significativos en el acompañamiento académico. *Educação e Pesquisa*, 45, <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190724>
- Peña, F., Muñoz, F. y Barrios P. (2014). Institucionalización Y Escalamiento De Los Programas De Acceso Inclusivo, Equidad Y Permanencia En La Universidad Católica De Temuco – Chile. Congreso Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior (CLABES IV). <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1738>
- SIES (2019). Informe retención de 1er año de pregrado: cohortes 2014 – 2018. Subsecretaría de Educación Superior, Gobierno de Chile. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2019/10/Informe-de-Retencion_SIES_2019-octubre.pdf
- Subsecretaría de Educación Superior (2022). Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE). Acceso Educación Superior. <https://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/>
- Villalobos, C. (2018). Programas de Acceso Inclusivo a la Educación Superior para estudiantes vulnerables en Chile. Santiago: Ministerio de Educación. <http://54.148.75.48/handle/123456789/501>
- Villalobos, C., Quaresma, M. y Roa, J. (2022). Estudiantes de clase baja en universidades de élite chilenas. Angustia, sacrificio y renuncia. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.ecbu>

