

Apoyo estudiantil y cambio institucional en el contexto universitario chileno

José-Miguel Salazar, Gonzalo Zapata y Pete Leihy

RESUMEN

Durante las últimas décadas, las universidades chilenas han desarrollado programas de apoyo estudiantil en el pregrado a propósito de la creciente diversificación de sus estudiantes en un contexto de masificación. A partir de información recogida desde un grupo de universidades *tradicionales* (integrantes del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas), este estudio examina y analiza los distintos programas existentes. Junto con documentar la evolución de los programas existentes y su relación con la política pública, el estudio observa que la trayectoria que han seguido estos programas no se conforma con las categorías y paradigmas de cambio documentados en la literatura académica. Más bien, tal trayectoria sugiere un proceso de modernización de las universidades chilenas *sui generis* cuyo resultado todavía resulta difícil de observar con plenitud pero que, sin embargo, están reconfigurando sus dinámicas internas y dando lugar a experiencias de gestión académica novedosas.

Palabras clave: cambio educativo, apoyo al estudiante, administración educacional, Chile.

José-Miguel Salazar

jose.salazar@uv.cl

Chileno. PhD en Education, The University of Melbourne, Australia. Investigador, Universidad de Valparaíso, Chile. Temas de investigación: políticas públicas y análisis comparado en educación superior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4636-1779>.

Gonzalo Zapata

gonzalozapata@uc.cl

Chileno. PhD en Educational Administration & Policy Studies, State University of New York at Albany, EUA; Sociólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académico de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Temas de investigación: políticas públicas y análisis comparado en educación superior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7066-6324>.

Pete Leihy

peodair.leihy@unab.cl

Australiano. PhD en Education, The University of Melbourne, Australia. Profesor Investigador, Universidad Andrés Bello, Chile. Temas de investigación: historia y expansión de la educación superior. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5569-0905>.



Apoio estudiantil e mudança institucional no contexto universitário chileno

RESUMO

Durante as últimas décadas, as universidades chilenas desenvolveram programas de apoio estudiantil de graduação em relação à crescente diversificação de seus alunos em um contexto de superlotação. Com base em informações coletadas de um grupo de universidades tradicionais (membros do Conselho de Reitores de Universidades Chilenas), este estudo examina e analisa os diferentes programas existentes. Além de documentar a evolução dos programas existentes e sua relação com as políticas públicas, o estudo observa que a trajetória seguida por esses programas não está em conformidade com as categorias e paradigmas de mudança documentados na literatura acadêmica. Pelo contrário, tal trajetória sugere um processo de modernização das universidades chilenas *sui generis*, cujo resultado ainda é difícil de observar plenamente, mas que, no entanto, estão reconfigurando suas dinâmicas internas e dando origem a novas experiências de gestão acadêmica.

Palavras chave: mudança educacional, apoio ao estudante, administração educacional, Chile.

Student aid programs and institutional change in Chilean universities

ABSTRACT

During the last decades, Chilean universities have developed student aid programs at the undergraduate level in response to the increasing diversification of their students in a context of massification. Based on information gathered from a group of traditional universities (members of the Council of Rectors of Chilean Universities), this study analyzes the different available programs. This study not only documents the evolution of the existing programs and their relationship with public policy, but also observes that the path followed by these programs does not correspond to the categories and paradigms of change documented in the academic literature. In fact, this evolution suggests a *sui generis* process of modernization of Chilean universities whose outcome is still difficult to fully observe but that, nevertheless, are reconfiguring their internal dynamics and giving rise to innovative academic management experiences.

Key words: educational change, student support, educational administration, Chile.

Recepción: 09/03/21. **Aprobación:** 08/09/22.

Introducción

En Chile, como ocurre con aquellos accidentes de la vida social que las políticas progresivamente canalizan, la expansión de la matrícula y el aumento de la participación en educación superior han estado en la base de muchos análisis sectoriales especializados durante la última década, con estudios importantes desde perspectivas comparadas (Brunner, 2015; OECD y the World Bank, 2009). Desde el retorno de la democracia, la matrícula universitaria total se multiplicó casi seis veces durante el periodo 1990-2021, pasando de 131 702 a 780 391 estudiantes. La matrícula hoy se concentra en el pregrado (691 380) y, especialmente, en programas de ciclo largo (623 024)¹ (Servicio de Información de Educación Superior (SIES), 2018). La mayor parte de ese crecimiento ocurre entre 2004 y 2012, a propósito de la expansión del subsidio al financiamiento estudiantil (Silva *et al.*, 2012; World Bank, 2011; Rodríguez *et al.*, 2010), para luego estabilizarse en años más recientes.

A diferencia de lo que ocurre con las olas de masificación que experimentan otros países de la región, no se trata de un crecimiento que se asocie a la expansión del número de proveedores (Brunner y Villalobos, 2014). Más bien, da cuenta de una expansión intensiva que experimentan las instituciones preexistentes, particularmente *privadas* y, en menor medida, *tradicionales* (las subvencionadas y estatales) (Salazar, 2013). La sostenida expansión de la demanda gatilla una amplia diversificación de la oferta formativa, dando origen a una rápida multiplicación de programas, sedes y *campus* (Espinoza y González, 2017). Posteriormente, tal oferta tiende a estabilizarse aun cuando la matrícula todavía crece. Entre 2010 y 2021, la oferta de programas de pregrado regulares en universidades pasa de 5 600 a 5 545 (SIES, 2018), lo que resulta, en muchos casos, en

un aumento generalizado en el número de estudiantes por curso o sección.

Los efectos que estas transformaciones tienen en los procesos formativos y en los diferentes servicios que las universidades ofrecen a sus estudiantes permanecen poco estudiados. Excepcionalmente, Latorre *et al.* (2009) y Santelices, Galleguillos y Catalán (2015) documentan la manera en que las universidades se fueron haciendo cargo de mayores y más diversos contingentes de alumnos, a través de la creación de programas de apoyo al estudiante. Se trata, sin embargo, de un tema importante. Desde el prisma de las políticas públicas, la introducción de la acreditación permitió evidenciar la existencia de altas tasas de deserción y prolongados tiempos de titulación así como problemas de eficiencia en la gestión de la docencia universitaria (Lemaitre, 2015). Paralelamente, el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), tratado más adelante, ha fortalecido la transición de estudiantes de primera generación.

El presente estudio describe, analiza y sistematiza las acciones que un grupo de universidades tradicionales ha realizado para equipar a sus nuevos estudiantes con las herramientas necesarias para enfrentar las exigencias de la formación universitaria, para monitorear su desempeño académico y para poner a su disposición distintos tipos de apoyos (formativos, psicosociales y vocacionales). La información analizada provino de una encuesta *ad hoc* aplicada *online* a las instituciones participantes en el estudio y de antecedentes complementarios obtenidos desde los portales web de las universidades.

La proliferación de programas de apoyo a los estudiantes de pregrado en Chile

En esta sección, se organizan programas de apoyo estudiantil en función de su origen y su descripción, para intentar dar cuenta de su trayectoria.

¹ Que, en Chile, se denominan programas profesionales con licenciatura y tienen una duración nominal igual o superior a nueve semestres de estudio.



Programas asociados al financiamiento público

a) Iniciativas financiadas por el Mecesup

El Programa para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (Mecesup) fue introducido en 1998, como resultado de un acuerdo entre el gobierno de Chile y el Banco Mundial. Aspiraba a producir una modernización de las universidades y una reestructuración de las políticas sectoriales. Ejecutado en tres etapas sucesivas entre 1999 y 2015, permitió la transferencia de cerca de 650 millones de dólares a la educación superior chilena. Inicialmente se concentra en iniciativas focalizadas en departamentos, carreras y facultades, para luego avanzar hacia planes de mejoramiento institucional (de alcance transversal en áreas prioritarias) y posteriormente proyectarse hacia convenios de desempeño (Reich, 2012). En este contexto, se impulsan 162 iniciativas centradas en la reforma del currículo y en el desarrollo de capacidades docentes, de las ciencias básicas y de la docencia experimental. Otros 78 proyectos son aprobados para mejorar la docencia y los aprendizajes. Asimismo, por esta vía se financiaron 33 planes experimentales de nivelación de competencias básicas para estudiantes desfavorecidos.

b) El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)

El PACE nace como un proyecto piloto en 2014, a propósito de la preocupación del gobierno de ampliar el acceso inclusivo a la educación superior. Es financiado por el Ministerio de Educación y su ejecución está a cargo de 29 instituciones de educación superior (IES), fundamentalmente universidades tradicionales. Cada institución trabaja directamente en la implementación de sus planes de preparación para la enseñanza media con los liceos que les asigna el Ministerio, bajo la supervisión de las secretarías regionales ministeriales de educación. En los liceos, tales planes apuntan hacia el desarrollo de

competencias transversales (cognitivas [Lenguaje y Matemáticas], intra-personales [Orientación Vocacional] e interpersonales [Desarrollo Personal]), desde un enfoque de acompañamiento integral para los dos últimos años de la secundaria (tercero y cuarto medio). El programa se ha expandido rápidamente (Villalobos, 2018): si en 2014 se inició con 69 liceos vulnerables, en 2018 participaron de este componente 574 liceos distribuidos en 311 comunas diferentes.

Adicionalmente, a partir de 2016, se asocia al PACE la Estrategia de Nivelación Académica y Acompañamiento para la Retención en Educación Superior. Ésta se enfoca en garantizar un tránsito exitoso desde la educación escolar a la superior, mediante el acompañamiento de los estudiantes PACE a través de dispositivos institucionales. Entre éstos, destaca la importancia de contar con diagnósticos para orientar el proceso de acompañamiento, la existencia de una oferta universal de estrategias de acompañamiento y nivelación, y la generación de información oportuna y completa para reforzar la retención. Estas estrategias se dirigen a disminuir el abandono temprano, fomentar el desarrollo de redes entre los estudiantes y prevenir el bullying hacia los estudiantes PACE.

c) Beca de Nivelación Académica (BNA)

La BNA fue introducida en 2011 con el propósito de “promover una mayor equidad en el acceso y permanencia en la educación superior e incrementar los niveles de logro académico de los beneficiarios” (Micin *et al.*, 2015: 191). Se enfoca en la nivelación de competencias de estudiantes que ingresan por primera vez a la educación superior, pertenecen a los tres primeros quintiles de ingreso y exhiben un alto desempeño académico en su propio contexto escolar. Con todo, la beca no se asigna a estudiantes sino a las IES que postulan a las convocatorias anuales del Departamento de Financiamiento Institucional. Para tal fin, éstas deben encontrarse adscritas al régimen de gratuidad de los estudios universitarios.

Desde el primer piloto, las convocatorias han ido variando progresivamente, especialmente a partir de la introducción del régimen de gratuidad. En su última versión (2018), se dirige a fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes beneficiados por tal régimen de financiamiento, mediante la implementación de prácticas y estrategias pedagógicas-curriculares orientadas al mejoramiento de su desempeño académico, el desarrollo de iniciativas para mejorar algunos índices de eficiencia curricular (tasas de retención y titulación), y la puesta en marcha de estrategias de acompañamiento psicoeducativo.

A partir de una revisión de los diagnósticos incluidos en los proyectos adjudicados, Miranda y Gatica (2016) indican que éstos reconocen la creciente complejidad social de los estudiantes que acceden a la educación superior y la necesidad de las instituciones de adaptarse a éstos. Con todo, agregan, tiende a verse a estos nuevos estudiantes como personas que ingresan por vías no regulares y que necesitan ajustarse a la vida universitaria y ser nivelados académicamente. Eso hace que se recargue el esfuerzo que debe hacer el estudiante para adaptarse sin que las estructuras universitarias valoren la diversidad que enfrentan.

Políticas adoptadas por las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)

a) Puntaje *ranking* de notas de enseñanza media

A contar de 2013, el sistema de admisión del CRUCH incorpora —dentro de su sistema de selección de postulantes— el *ranking* de notas de la enseñanza media. ÉL consiste en una bonificación adicional al puntaje ponderado que se asigna a quienes tienen un desempeño destacado en relación con el comportamiento histórico de su escuela secundaria en los tres años previos a su egreso. Su incidencia en el puntaje ponderado de ingreso no podía ser inferior al 10%, lo que implicó rebajar la incidencia porcentual de las pruebas de conocimientos obligatorias y optativas

dentro del puntaje ponderado. Esta medida apuntó a mejorar la equidad en el acceso a la educación superior (Casanova, 2015). La hipótesis subyacente era que los estudiantes de mejor rendimiento escolar (aquellos que se ubican sobre el percentil 90) poseen características personales que inciden en su desempeño académico en la educación superior, independientemente de los resultados que obtengan en las pruebas estandarizadas de ingreso (Gil, Paredes y Sánchez, 2013).

Una evaluación temprana sugiere que el modelo funcionó, lo que permitió mejorar la inclusión y la excelencia académica en el proceso de admisión (Gil, Paredes y Sánchez, 2013); 4 000 estudiantes que no habrían sido admitidos con las reglas aplicadas durante el año anterior fueron ahora seleccionados, lo que representa un 4% del total de seleccionados en 2013. Muchos de ellos provenían de escuelas vulnerables, lo que explica el alza —de un 15% respecto de la admisión 2012— en el Índice de Vulnerabilidad Educativa durante ese año.

Por su parte, Casanova (2015) aprecia que el impacto del *ranking* de notas no tiene efectos en materia de equidad en el proceso de admisión 2014. En un contexto en que existe una gran estabilidad en la composición de los seleccionados entre las carreras más selectivas del sistema, se produce un aumento en la tasa de participación del grupo socioeconómico más alto en el total de carreras ofrecidas para ese año. Por eso, concluye que el *ranking* más bien cumple una función ideológica, que consiste en hacer creer que se están cambiando las condiciones de equidad e inclusión, aunque ello no ocurra en la práctica. Para el mismo periodo, otro estudio concluye que el impacto del *ranking* de notas ha sido bastante limitado: 1 350 estudiantes —en un universo de 95 568 postulantes— resultaron seleccionados por causa de este instrumento (Gil, Frites y Muñoz, 2015).

Larroucau (2014) nota que las universidades aumentaron la incidencia del *ranking* de notas en el puntaje ponderado para el proceso de admisión 2014 (en



promedio, aumenta al 15% de éste). En ese escenario, el principal efecto que causa este instrumento consiste en una redistribución de los estudiantes seleccionados en distintas instituciones y programas, aunque eso no afecta la composición del cuerpo estudiantil en su conjunto; 5 081 estudiantes son seleccionados en programas que se ubican en un lugar preferente de su lista de postulaciones por aplicación del *ranking* de notas. Sin esa bonificación, hubieran sido seleccionados en programas que se ubican por debajo entre sus preferencias de postulación, lo que beneficia especialmente a las postulantes que provienen de colegios municipales y particulares subvencionados vulnerables. Garcés y Padilla (2016) advierten que la valoración y ponderación que se da al *ranking* de notas no es homogénea: las universidades y programas más selectivos le asignan un menor peso en sus ponderaciones de selección.

b) Programas propedéuticos

Programas iniciados en la Universidad de Santiago en 2007 y que luego se expanden a otras 17 universidades. Se concentra en trabajar con estudiantes de alto rendimiento que provienen de escuelas municipales prioritarias y que se ubican dentro del 10% de mejor desempeño académico durante los tres primeros años de la enseñanza media (Santelices, Galleguillos y Catalán, 2015). Los estudiantes deben participar en todas las actividades de preparación que se desarrollan por cinco meses durante el último año de sus estudios secundarios, en matemáticas, lenguaje y gestión personal. Los alumnos que aprueban el programa y logran ubicarse dentro del 5% de mejor rendimiento de su cohorte pasan a un programa de bachillerato (de estudios generales y de dos años de duración) desde donde luego acceden a cupos especiales en sus carreras de preferencia (Gil y del Canto, 2012). Aunque deben rendir las pruebas estandarizadas del proceso regular de admisión de pregrado, no requieren alcanzar los puntajes mínimos de ingreso definidos para la admisión general.

Para la primera cohorte ingresada al propedéutico de la Universidad de Santiago, Koljatic y Silva (2012) advierten que los estudiantes alcanzan resultados académicos significativamente inferiores a los de sus pares en primer y segundo año. La tasa de deserción del primer año también fue más alta, aunque tendió a nivelarse con la del resto del grupo durante el segundo año. Además, resultó promisorio que el 52% de estos estudiantes se haya graduado con un año de retraso respecto del tiempo teórico de duración de su carrera. En un marco temporal más amplio (2008-2011), Figueroa y González (2013) documentan que las siguientes generaciones de estudiantes ingresadas a este propedéutico presentan, progresivamente, una mejor retención. Para las cohortes 2010 y 2011, ésta llega al 85% en segundo año. Lorna Figueroa y colegas (2015) presentan los resultados de la Universidad Austral (sede Coyhaique) y de la Universidad de Antofagasta, demostrando que presentan resultados académicos y una retención creciente en el primer año, al punto de superar los desempeños de los estudiantes admitidos por vía regular. En el caso de la Universidad Católica de Temuco, Del Valle (2017) concluye que, en 2016, los promedios ponderados acumulados de los estudiantes ingresados vía propedéutico en cuatro cohortes (2013-2016) son ligeramente superiores a los obtenidos por quienes ingresaron por vía regular, a pesar de que este grupo presenta un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) superior a 90. Comparativamente, su retención es más baja para el primer año, pero es muy superior en tercer y cuarto año.

No obstante, el futuro de los propedéuticos parece incierto. Metodológicamente, su masificación es improbable dado que el apoyo personalizado que se presta a los estudiantes necesita una importante cantidad de recursos que no está disponible en muchas universidades (Blok, 2016). A su vez, el desarrollo e implementación de una política pública de inclusión —el PACE— ha incidido en la disminución del número de escuelas que participa de estas iniciativas a partir de 2015 y, por lo tanto, del número de

candidatos disponibles que cumpla con las exigencias académicas definidas para estas intervenciones.

Iniciativas individuales de universidades

Centrado en la transición entre la educación escolar y la educación superior, el programa Penta apunta hacia el desarrollo de estudiantes con talento académico. Iniciado en la Pontificia Universidad Católica de Chile (Penta-UC) en 2001 (González, Arancibia y Boyanova, 2017), se ha expandido a otras seis universidades tradicionales² (Navarro, Flores-Oyarzo y Rivera, 2021). En su versión original, el programa ofrece una formación interdisciplinaria para fomentar el desarrollo de intereses académicos entre estudiantes de secundaria. Además, facilita el ingreso a la universidad a través de una bonificación por puntaje de los exámenes de admisión nacionales y el acceso a la admisión complementaria.

El programa Rüpü, de la Universidad de La Frontera (UFRO), fue creado en 2004 con el apoyo de la Fundación Ford. Su foco ha sido aumentar significativamente las posibilidades de éxito académico en el pregrado de estudiantes mapuche (Navarrete, Candia y Puchi, 2013). Para eso, se apoya en acciones educativas colectivas en entornos informales de aprendizajes, en dos ámbitos: académico y socio-cultural. Así, apunta a promover la participación de los estudiantes en actividades para la mejora de sus habilidades instrumentales y para la nivelación de conocimientos básicos. Para eso, desarrolla el Programa de Tutores de Transición a la Vida Universitaria, a través del cual estudiantes de origen mapuche de cursos superiores asisten académica y personalmente a los nuevos estudiantes de la etnia. En paralelo, también se realizan talleres para apoyar su desarrollo socioafectivo que, al mismo tiempo, facilitan la inserción en la vida universitaria y refuerzan la identidad cultural de estos estudiantes (que se vinculan a las

cinco asignaturas de Fortalecimiento Cultural que se ofrecen para el pregrado). La evidencia disponible sugiere que los estudiantes que participan del programa poseen un avance curricular levemente superior en comparación con estudiantes mapuche que no participaron en él (Navarrete, Candia y Puchi, 2013).

Desde 2011, el Programa Talento e Inclusión de la Pontificia Universidad Católica de Chile, facilita el acceso de postulantes a diversas carreras profesionales que se ubiquen en el 7.5% superior de *ranking* de su escuela, provengan de colegios municipales o subvencionados, y se ubiquen entre los quintiles de ingreso autónomo I a IV. Aunque ingresaron, en promedio, con 60 puntos en el examen de admisión menos que sus compañeros de generación, estos estudiantes alcanzan un promedio de notas similar a los 200 últimos que ingresaron por vía ordinaria. Con todo, ellos exhiben una menor tasa de aprobación de los cursos de Matemáticas y Química (Santelices, Galleguillos y Catalán, 2015).

El Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) de la Universidad de Chile fue iniciado en 2010, como una iniciativa de la carrera de Psicología que, a partir de 2013, se expande a otras carreras. Su objetivo apunta a facilitar la inclusión educativa a través de la oferta de cupos de equidad para estudiantes que, teniendo más de 600 puntos en las pruebas de admisión, se sitúan entre los quintiles I y III (priorizados en ese mismo orden), están dentro del 10% de mejor rendimiento de su generación (medido a través del *ranking*), y provienen de escuelas municipales que poseen un IVE superior a 50 (Castro *et al.*, 2014). Además, a los estudiantes que ingresan se les entrega apoyo durante el ciclo básico de la formación de pregrado. Los estudiantes que participan en esta iniciativa demoran dos años en nivelar sus competencias y resultados académicos, en relación con los estudiantes que ingresaron vía el examen de admisión

² Beta (de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), Alta (de la Universidad Austral), Delta (de la Universidad Católica del Norte), PROENTA (de la Universidad de La Frontera), Talentos-UDEC (Universidad de Concepción) y Semilla UCM (Universidad Católica del Maule).



regular. La deserción que se produjo entre ellos se asocia fundamentalmente a la dimensión vocacional.

Aspectos metodológicos del estudio

Como lo demuestra la sección precedente, durante las últimas dos décadas se ha desarrollado una importante cantidad de iniciativas tendientes a apoyar la transición de los estudiantes a la educación superior, en el contexto de una creciente expansión y diversificación de la matrícula. El estudio adopta un diseño de tipo exploratorio y descriptivo, levantando y por la primera vez sistemizando antecedentes sobre apoyo estudiantil desarrolladas en una muestra de universidades tradicionales en el contexto del Programa para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (Mecesup).

Para el diseño de la muestra, se fijó como criterio que hubieran obtenido financiamiento para diversas iniciativas en la materia por parte de Mecesus y que mayoritariamente se mantuvieran vigentes a la fecha, seleccionando universidades públicas y privadas, metropolitanas y regionales, y laicas y religiosas. Por su parte, se diseñó un cuestionario de autorreporte, destinado a las autoridades de las vicerrectorías académicas o sus equivalentes, que contenía 11 preguntas respecto de las acciones consideradas en los programas, sus objetivos y características, nivel de institucionalización (organizacional, financiamiento y de recursos humanos), y alcances e impactos logrados a la fecha. El cuestionario —que incluye preguntas abiertas, destinadas a obtener respuestas de carácter descriptivo de las autoridades— fue elaborado por el equipo de investigación, considerando la estructura de objetivos, propuestas de institucionalidad (unidades responsables), procesos (normativa y regulación), personal responsable (número de profesionales y/o académicos involucrados), beneficiarios y

financiamiento (montos y fuentes de financiamiento) de los proyectos Mecesus originales. El cuestionario recogió antecedentes sobre dichas dimensiones, consultando sobre su mantención o cambio, después de la finalización de los proyectos. Asimismo, se consultó sobre las metas inicialmente trazadas en los proyectos y su evaluación e instancia responsable del programa, cuando han permanecido vigentes hasta la fecha.

El cuestionario fue aplicado durante el segundo semestre de 2019 y respondido por 12 universidades a través de una plataforma electrónica, incluyendo siete universidades estatales y cinco universidades subvencionadas.³ La información recogida fue organizada y sistematizada en función de las dimensiones antes indicadas, y la apreciación planteada por las autoridades respecto de la evolución en el tiempo de los proyectos. Se utilizaron técnicas de lectura y relectura de las respuestas proporcionadas, generando una interpretación fundamentalmente respecto de las percepciones de los informantes en cuanto a la consistencia de las iniciativas originalmente diseñadas en los proyectos en materia de institucionalidad, procesos y recursos asociados, y su continuidad y cambio en el tiempo, con el objeto de identificar la vigencia de los programas en las estructuras, normativas y recursos humanos y materiales asociados. Al mismo tiempo, se revisaron los portales web de las respectivas vicerrectorías, a fin de verificar si los programas informados se reflejaban en la información pública que entrega cada institución. Cabe destacar que se recogió información fundamentalmente de programas de alcance institucional, sin reparar en la oferta de programas más específicos que pueden desarrollarse en las distintas unidades académicas.

El levantamiento de información no consideró los proyectos de la Beca de Nivelación Académica (BNA)⁴ ni el Programa de Acompañamiento y Acceso

³ Universidades Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Católica de Temuco (UCT), Católica del Maule (UCM), de Atacama (UDA), de Aysén (UAY), de La Frontera (UFRO), de Los Lagos (ULL), de Santiago (USACH), de Valparaíso (UV), Diego Portales (UDP), Técnica Federico Santa María (UTESM) y Tecnológica Metropolitana (UTEM).

⁴ Distintos análisis sobre la implementación de la BNA se pueden encontrar en Mincin *et al.* (2015) y Miranda y Gatica (2016).

Efectivo a la Educación Superior (PACE),⁵ pues poseen una estructura y modelos de gestión predeterminados en las bases concursables del Ministerio de Educación y, por lo tanto, no reflejan su institucionalización por parte de las universidades.

Los resultados que se presentan a continuación, sintetizan los hallazgos reportados por las universidades participantes, para lo cual se analizaron los contenidos de sus respuestas al cuestionario, cruzando la información con los antecedentes públicos de los proyectos, disponibles en el repositorio de Mecusup, y otros antecedentes accesibles en los sitios web institucionales.

Resultados: institucionalización y diversidad de los programas institucionales de apoyo a los estudiantes

a) Análisis agregado-oferta general

La información recogida sugiere que las universidades disponen de diversos programas para entregar apoyo académico y biopsicosocial a sus estudiantes, particularmente a quienes ingresan a primer año. Con todo, existen importantes diferencias en cuanto a los tipos de programas disponibles a nivel institucional, como se observa en la tabla 1.

Tabla 1

Tipo de programa de apoyo académico	Descripción	Número de instituciones
Programa de inserción a la vida universitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización socioeconómica • Determinación de niveles de competencia en habilidades básicas (lenguaje y matemáticas) e idiomas (inglés) que poseen los nuevos estudiantes • Entrega de información sobre los diferentes servicios y programas dirigidos a los estudiantes • Desarrollo de acciones que faciliten la interacción entre los nuevos estudiantes 	11
Programa de nivelación de competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzamiento académico extracurricular colectivo centrado en la nivelación de conocimientos en ciencias básicas para alcanzar los perfiles de ingreso definidos en el currículo 	8
Programa de comunidades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de grupos de estudio para estudiantes de primer año 	6
Programa de tutoría o mentoría académica	<ul style="list-style-type: none"> • Provisión de apoyo académico extracurricular a estudiantes, a través de académicos (tutores) o estudiantes de cursos superiores (mentores) 	12
Programa de seguimiento temprano del desempeño académico	<ul style="list-style-type: none"> • Plataformas informáticas que sistematizan y alertan a las unidades académicas y a los profesores de las asignaturas y cursos sobre el desempeño de los estudiantes y su asistencia a las actividades curriculares definidas 	6
Otros programas de apoyo académico	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades de autorregulación y de gestión del tiempo 	8

Fuente: elaboración propia.

⁵ Para una caracterización del programa y su puesta en marcha ver Villalobos (2018) y Villalobos, Treviño, Wyman y Scheele (2017).



La tabla 2 refleja, por su parte, que las universidades indican contar con diferentes tipos de programas de apoyo biopsicosocial, si bien son menos diversos que los de apoyo académico. Estas iniciativas tienen un carácter transversal y, en general, están disponibles para toda la población estudiantil.

Las universidades han consolidado una oferta de programas y beneficios estudiantiles para fortalecer su capacidad para retener estudiantes y mejorar las condiciones de aprendizaje en una población creciente y más diversa. La oferta se concentra en el área académica y particularmente atiende a estudiantes nuevos a fin de contribuir a su transición a la educación universitaria —aspectos apenas desarrollados en periodos previos, de acuerdo con los estudios analizados— aunque también existe una fuerte presencia de los programas tradicionales de atención en salud estudiantil. Mientras algunas universidades

cuentan con una oferta que cubre todos o la gran mayoría de los tipos de programas de apoyo estudiantil y biopsicosocial descritos en las tablas 1 y 2, otras disponen con un conjunto más bien acotado de programas en áreas clave. La capacidad de las universidades para ofrecer programas de diverso tipo parece depender, en buena medida, de su tamaño y trayectoria. Las universidades más antiguas y con mayor matrícula tienden a contar con una variedad más amplia de programas que las instituciones más pequeñas y nuevas. Por lo general, las universidades estatales cuentan con una oferta más amplia que las universidades privadas que participaron del estudio, especialmente entre las estatales de mayor tamaño. Sin embargo, las universidades católicas más grandes destacan por ofrecer programas en todos o casi todos los tipos de programas de apoyo académico y biopsicosocial descritos en las tablas precedentes.

Tabla 2

Tipo de programa de apoyo académico		Número de instituciones
Programa de atención psicológica	Abierta, según demanda	12
Programa de autocuidado	Centrado en necesidades afectivas y emocionales de los estudiantes	5
Programa de atención médica y dental	Abierta, según demanda	9
Programa adicional de atención psicosocial	Específica en temas de género, violencia u otro	3

Fuente: elaboración propia.

b) Análisis por tipo de programa de apoyo

Esta sección presenta una revisión de programas específicos de apoyo a los estudiantes ofrecidos por las universidades en función de sus características estructurales más significativas. Se describen, especialmente, sus fechas de origen en el sector, objetivos, metas, organización, personal y financiamiento, así como su evaluación y ajustes más recientes.

Inserción a la vida universitaria

Estos programas fueron creados entre 2013 y 2018, aunque existen antecedentes previos (el programa de Inserción a la Vida Universitaria de UFRO fue creado en 2002). Se concentran en los estudiantes nuevos y tienden a ejecutarse desde el cierre del proceso de matrícula y hasta el inicio de las actividades académicas ordinarias, periodo que suele extenderse entre finales de enero y principios de marzo de cada año. Sus objetivos específicos pueden diferir, aunque todos abordan el desafío general de una transición exitosa a la educación superior. Algunos realizan una lógica más instrumental (que los estudiantes participen, por ejemplo, en actividades de acogida y conozcan los servicios universitarios, como ocurre en UDA), mientras que otros buscan el logro de objetivos de enseñanza-aprendizaje (UCM aspira a que los estudiantes ganen en autonomía mediante el desarrollo de recursos personales y estrategias de aprendizaje, por ejemplo). Por otra parte, algunos programas abordan el desarrollo de ciertas habilidades y conocimientos (autorregulación, lengua materna e inglés, en la UV), mientras otros apuestan por un acompañamiento académico focalizado en contenidos de alta dificultad (ULL). En general, la mayoría de los programas aspira a contribuir a mejorar el aprendizaje y la retención de los estudiantes de primer año, impactando los indicadores de progresión y logro de las carreras de pregrado. Adicionalmente, algunos plantean explícitamente mejorar la equidad en los resultados académicos (UV).

En cuanto a su organización, estos programas suelen tener una dependencia dual. En la mayoría de los casos, se alojan en las vicerrectorías académicas o de pregrado, si bien se ejecutan a través de instancias técnicas o especializadas integradas por equipos profesionales (como el Centro de Acompañamiento para la Equidad y la Formación Integral de ULL o el Centro de Apoyo al Aprendizaje de UCM). Al mismo tiempo, es frecuente que se ejecuten conjuntamente por unidades que dependen de vicerrectorías diferentes (en UFRO, el proceso es llevado a cabo por la Dirección de Formación Integral y Empleabilidad de la Vicerrectoría de Pregrado, y la Dirección de Desarrollo Estudiantil de la Vicerrectoría Académica). Cuando los programas son coordinados por más de una unidad, tienden a involucrar al área de desarrollo estudiantil y de apoyo a los procesos de aprendizaje (así ocurre en UDA, donde el programa es conducido por el Complejo Tecnológico del Aprendizaje, la Oficina de Género y la Unidad de Inclusión). Todas las universidades declaran que sus programas de inserción a la vida universitaria están regulados dentro de la estructura normativa institucional.

Por su parte, el financiamiento del personal profesional que sustenta a estos programas tiende a ser dual y compromete tanto recursos institucionales como aportes que provienen de iniciativas financiadas a través del Mecesup o del Departamento de Financiamiento Institucional (DFI) del Ministerio de Educación. Con todo, los niveles de financiamiento externos son variables: van desde el pago de los salarios de la totalidad de los equipos profesionales asignados a estas unidades (como ocurre en UTEM y en ULL), a contribuciones más focalizadas (como sucede en UDA), pasando por situaciones en que más de la mitad del equipo profesional es financiando con recursos externos (como ocurre con UV). Las dotaciones son también variables, desde cuatro y hasta 20 profesionales; sin embargo, es habitual que presten servicios en varios programas simultáneamente, además de ejercer otras funciones administrativas o de gestión.



Tal vez por su reciente introducción, la mayoría de estos programas no ha experimentado cambios, si bien varios son evaluados anualmente. Los criterios de evaluación tienden a ser genéricos y no explícitos, salvo en algunos casos en que se asocian a ciertos resultados (tasas de retención de primer año, como sucede en UTEM) o a la percepción que la comunidad universitaria tiene de la iniciativa (en ULL). En aquellos casos en que se reportan cambios en los programas, éstos involucran fundamentalmente la ampliación de la cobertura (UFRO), la articulación con otras iniciativas de apoyo (como el programa PACE en UDA), o el ajuste de los énfasis del programa (como enfocar los acompañamientos a los perfiles de ingreso de las carreras, en ULL).

Nivelación de competencias

Este tipo de programas emerge a partir de 2013, aunque en algunas universidades son mucho más recientes. Corresponden a iniciativas acotadas que persiguen mejorar tempranamente las competencias de ingreso de los nuevos estudiantes, en diferentes planos. Algunos apuntan a nivelar competencias y habilidades básicas y genéricas para que los estudiantes enfrenten las asignaturas de primer año (como el programa tutorial de UDA), otros apoyan la escritura académica (el programa de Alfabetización Académica de UCM) y otros buscan fortalecer hábitos, métodos y estrategias de estudio (como la Estrategia de Apoyo Psicopedagógico de UA). Aunque en ocasiones consideran ciertos indicadores de logro, en general no poseen metas explícitas definidas. Más bien, se espera que contribuyan a mejorar los aprendizajes y las tasas de retención y aprobación.

Estos programas dependen de instancias profesionales especializadas (como el Complejo Tecnológico del Aprendizaje de UDA y la Dirección de Formación Integral y Empleabilidad de UFRO), asociadas a las vicerrectorías académicas o de pregrado. Su financiamiento, aunque mayoritariamente interno, también proviene de proyectos con financiamiento

externo. Aunque estos programas se evalúan periódicamente, las universidades no reportan cambios significativos en ellos. La única excepción es el componente de acompañamiento psicoeducativo del Programa de Apoyo Académico al Estudiante de UFRO, que fue ajustado en 2018 para reducir los tiempos de espera en la atención personalizada de los estudiantes.

Comunidades de aprendizaje

Se trata de una estrategia implementada a partir de 2014 y que tiende a expandirse progresivamente en el sector universitario. Persigue diferentes objetivos, como la generación de espacios de colaboración entre pares para la integración a la cultura académica (en UCM), o la nivelación de competencias, contención psicoeducativa y desarrollo de hábitos de estudio y trabajo (en el Programa de Atención Preferencial de los Primeros Años de UV). Su meta se dirige específicamente a mejorar los logros de aprendizaje e incrementar las tasas de retención de primer año, mediante el apoyo colaborativo entre pares.

Mientras algunas universidades alojan estos programas en las direcciones de Pregrado o de Docencia (como ocurre en UTEM), otras lo sitúan en unidades especializadas (como el Centro de Apoyo al Aprendizaje de UCM). Por lo general, dependen jerárquicamente de las vicerrectorías académicas. A diferencia de otros programas, las comunidades de aprendizaje son intensivas en el uso de recursos humanos (su dotación oscila entre 25 y cinco profesionales) y su financiamiento proviene mayoritariamente de fondos externos del Mecesup o el DFI.

Los programas reportados no indican haber sufrido cambios desde sus inicios, a pesar de estar sujetos a evaluaciones periódicas. Tampoco tienden a explicitar criterios para su evaluación, salvo el programa Comunidades de Aprendizaje de UTEM, que monitorea su desarrollo mediante las tasas de aprobación, resultados académicos y satisfacción de los estudiantes.

Tutoría o Mentoría Académica

Se trata de los programas más frecuentemente reportados por las universidades que participan del estudio, así también como los de mayor trayectoria. El programa de mentorías y tutorías de UTFSM fue creado en 2005, mientras el programa de Acompañamiento Académico de UFRO data de 2009. Se dirigen a fortalecer las competencias y habilidades disciplinares para el éxito académico de los estudiantes de primer año, no obstante existen variaciones entre los objetivos y estrategias utilizadas. Algunos atienden las demandas de apoyo que emergen espontáneamente desde los estudiantes (en USACH), mientras otros se focalizan en asignaturas críticas que presentan altas tasas de reprobación (en UTEM) o derechamente en grupos de disciplinas de alta complejidad (Matemática, Biología, Química o Inglés en UCM). Asimismo, algunos programas apuestan por el trabajo personalizado con los estudiantes (en UFRO), otros enfatizan el trabajo grupo (en UTFSM), existiendo también soluciones híbridas con sesiones individuales y colectivas (el programa PRONAE de ULL). Mientras algunos programas están a cargo de profesores tutores y mentores (en UCM), en otros tal función es cumplida tanto por profesores tutores como por estudiantes mentores, generalmente de cursos superiores (estrategia que desarrolla UV). Si bien las metas de estos programas tienden a ser poco específicas, resulta evidente que persiguen generar condiciones para el logro de mejores aprendizajes, orientando positivamente el proceso de transición a la educación superior de los nuevos estudiantes.

Los programas de tutoría o mentoría académica están a cargo de unidades técnicas radicadas en las vicerrectorías académicas o de pregrado, casi siempre bajo el alero de las direcciones de Docencia o Pregrado (así ocurre con la Dirección de Formación Integral y Empleabilidad de UFRO, el Centro de Apoyo al Aprendizaje de UCM, el Centro Integrado de Aprendizaje de las Ciencias Básicas de UTFSM y el Centro de Acompañamiento para la Equidad y la Formación

Integral de ULL). En varias universidades, los profesionales asignados a tales programas son financiados con cargo al presupuesto institucional o por proyectos internos, mientras en otras existen fuentes de financiamiento externo asociadas (fundamentalmente a través del Mecesup o el DFI, como ocurre en UTEM). Las dotaciones varían entre cuatro y 15 profesionales, que cumplen diversas funciones simultáneamente. En algunas instituciones, el trabajo de mentores y tutores lo realizan estudiantes y los profesionales sirven de vínculo con las unidades académicas (en UV), mientras que en otras el trabajo es directamente desarrollado por los profesionales (en UTFSM).

Seguimiento temprano del desempeño académico

A diferencia de los anteriores, los programas de seguimiento temprano del desempeño académico no desarrollan su quehacer directamente sobre los estudiantes, sino que dan lugar a sistemas de información destinados a monitorear su desempeño y progreso curricular. Aunque existen programas de este tipo desde 2012, la mayoría es aún muy reciente (ULL introdujo su sistema en 2019). Sus objetivos apuntan a predecir el comportamiento y la trayectoria académica de los estudiantes para ofrecer apoyo oportuno a quienes pueden enfrentar situaciones de riesgo académico. Mientras algunos se concentran en toda la población estudiantil de primer año (UV, UFRO y ULL), otros se enfocan en los estudiantes que participan de los programas de apoyo académico (UDA sólo levanta información de los estudiantes que son atendidos por el Complejo Tecnológico del Aprendizaje). Casi todos persiguen mejorar los indicadores de progresión y logro, aunque algunos intentan validar modelos que permitan anticipar el riesgo de deserción en poblaciones estudiantiles determinadas.

Mientras algunas instituciones radican estos sistemas en las unidades de apoyo académico (como la Dirección de Formación Integral y Empleabilidad de UFRO), otras los sitúan en unidades de apoyo a



los estudiantes de ingreso especial (ULL lo radica en la Dirección de Inclusión Académica), y un tercer grupo establece sistemas de administración conjunta (en UV, el sistema es administrado por la Dirección General de Pregrado y la Dirección de Análisis Institucional). No se reporta normativa asociada a estos programas por las universidades. El personal asignado es muy variable, entre uno y 12 profesionales, dependiendo de si sólo genera información y reportes (UDA) o si también realizan seguimiento y coordinación con las unidades académicas (ULL). Se financian habitualmente mediante proyectos externos. Su evaluación es anual y se reportan algunos cambios en su poco tiempo de funcionamiento, que tienen que ver con la ampliación de su cobertura a todos los estudiantes de primer año, la incorporación de más variables en las bases de información, el ajuste de los reportes y lineamientos de acción para las unidades académicas (UFRO).

Atención psicológica y autocuidado

De los apoyos biopsicosociales, los programas de atención psicológica son los más prominentes y antiguos. Todas las universidades del estudio reportan atenciones psicológicas, como iniciativas que provienen de 2000 y 2004 principalmente, incorporando distintas líneas de trabajo. Sus objetivos incluyen diferentes prestaciones profesionales de salud mental: atención psicológica y psiquiátrica ambulatoria (UCM), atención clínica individual (UFRO), o consejerías socioemocionales (ULL). Al mismo tiempo, estos programas consideran mecanismos de derivación a redes públicas de salud y a programas de acompañamiento académico, cuando es necesario. En algunas instituciones, se privilegia a los estudiantes en riesgo académico (UTEM), mientras que en otras se enfatiza el desarrollo de habilidades sociales para la vida académica (UDA). Están vinculados también con programas preventivos y de promoción de

la salud mental y autocuidado, en una variedad de temas tales como el consumo problemático de sustancias, manejo del estrés y la ansiedad, estrategias para mejorar el rendimiento académico, sexualidad responsable, orientación vocacional y suicidio (UDP, ULL). Hay también vínculos con iniciativas de apoyo académico, que incluyen atenciones psicopedagógicas y talleres de adaptación a la vida universitaria (UAY). Las metas se asocian tanto a la contención psicológica de los estudiantes (UV), como a la mejora de los indicadores de progresión y logro (UDA y UFRO). A veces, la atención psicológica, orientación vocacional y consejería a los estudiantes se focaliza especialmente en aquellos estudiantes que presentan condiciones de riesgo (ULL).

A pesar de que este tipo de programas ha tendido a radicarse en las direcciones de asuntos estudiantiles,⁶ por lo general también reportan a las vicerrectorías o direcciones académicas. Algunos están integrados en unidades de apoyo académico propiamente tales. El Programa de Asistencia Psicológica, de UDA, depende del Centro Tecnológico del Aprendizaje; el de Atención Psicológica de ULL es parte del Centro de Acompañamiento para la Equidad y la Formación Integral. Sólo en UAY este programa se radica en la Dirección Académica. En casi todos los casos, hay normativa asociada a estos programas y su personal se financia institucionalmente o por proyectos internos, salvo en los casos de ULL y UTEM, que cuentan con financiamiento externo para estos fines. Sus dotaciones oscilan entre dos y siete profesionales, dependiendo de si cumplen funciones adicionales dentro de la universidad.

Todos los programas informan de mecanismos anuales de evaluación y seguimiento de indicadores. UTEM evalúa su impacto en las tasas de retención, mientras que ULL mide las percepciones de la comunidad universitaria. No se reportan cambios relevantes en ellos, salvo por los esfuerzos de UFRO por

⁶ O equivalentes: desarrollo estudiantil, bienestar estudiantil o de relaciones estudiantiles. USACH cuenta con una Vicerrectoría de Apoyo al Estudiante.

acortar las listas de espera y articular tal quehacer en la Unidad de Salud Mental, a contar de 2018.

Atención médica y dental

Un importante número de universidades declara contar con programas de atención en salud, que tradicionalmente han considerado atenciones en medicina general y odontología, y se han vuelto cada vez más costosos con el crecimiento de la matrícula. Con el tiempo, han ido incorporando especialidades médicas y odontológicas, además de otros ámbitos de la salud (kinesiología, enfermería, matronería, nutrición y farmacia en UV). Además, desarrollan acciones preventivas (como campañas de vacunación) y de promoción de vida saludable (individuales y colectivas), algunas centradas en toda la población estudiantil y otras en grupos de riesgo (UCM). A veces, validan licencias médicas externas y gestionan el seguro estudiantil de estudiantes en práctica y accidentados (ULL).

Conclusiones

La trayectoria reciente de los servicios de apoyo estudiantil en las universidades tradicionales ofrece varias perspectivas de análisis desde el prisma del cambio en la educación superior. Se trata, por lo pronto, de transformaciones alineadas con la política pública y que parecen ser exitosas, al menos desde la perspectiva de su permanencia en el tiempo. Es interesante que estos aspectos de cambio en la educación superior chilena no se ajustan bien con observaciones y teorías de cambio en otras partes del mundo. Las iniciativas chilenas en apoyo estudiantil no constituyen reformas implementadas jerárquicamente, y con suficiente amplitud y profundidad, como Cerych y Sabatier (1986) sugieren en su estudio clásico de reformas de educación superior en Europa respecto de transformaciones sustentables. Parecen ser, más bien, iniciativas que las mismas universidades van desplegando a partir de su posibilidad de acceder a fondos públicos concursables más genéricos y

con una lógica más bien provisional, pues el financiamiento que obtienen para esos fines está acotado al desarrollo de proyectos de mediana duración (tres años, por regla general). Otras veces, emergen de iniciativas intrasectoriales que las universidades van adoptando tentativamente y que luego las políticas impulsan, aunque no siempre en lógicas que son del todo convergentes (como se aprecia en la trayectoria de los propedéuticos que la política trata de reconfigurar a través del programa PACE).

La mayoría de los cambios descritos parecen *adaptativos*, en los términos descritos por Becher y Kogan en su investigación de la educación superior británica (1992). Una creciente diversidad de la matrícula (en las conductas académicas de entrada, pero también en las características socio-demográficas de los estudiantes) justifica la paulatina introducción de programas de apoyo extracurricular. No obstante, el nivel institucional, donde se quiebra el equilibrio dinámico (las unidades académicas que atienden a esos estudiantes), no es el lugar desde donde se gatillan los cambios descritos. Más bien, el cambio tiende a producirse en el nivel central de las universidades, donde se crean y quedan alojados los programas. Es probable que tenga que ver con la presión por una mejora de los resultados de progresión y logro en los procesos de acreditación, que también se gestionan de manera centralizada. A su vez, estas transformaciones se radican en el plano operacional, sin impacto importante en las normas (la mayoría de estos programas no cuentan con regulación interna) o en los valores (muchos académicos parecen observar estos programas desde la distancia y con cierta indiferencia). No obstante, estas transformaciones han tendido a persistir y proyectarse. Al provenir desde la cúspide de la estructura organizacional de las universidades, la introducción y éxito de los programas de apoyo estudiantil no parece depender del trabajo de las unidades académicas de base, aunque ellas tengan que convivir con los programas que afectan a sus estudiantes. Podría así tratarse de una excepción al



modelo del cambio de Kogan y colegas (2006), generada desde dinámicas institucionales. A su vez, el caso estudiado bien puede tratarse de un modo de cambio que proviene desde el medio externo, pero que escasamente depende de los factores internos que inciden en la configuración de las transformaciones, en los términos planteados por Maassen y Stensaker (2005). Se trataría de una situación inusual dentro una institución que es bastante resistente al cambio, cuando éste se percibe como una amenaza (Smelser, 2013).

Que la mayoría de los cambios analizados en este estudio exhiban trayectorias análogas entre varias universidades, sugiere la existencia de presiones *isomórficas*. Sin embargo, se trataría de un tipo de isomorfismo que es, a la vez, mimético y normativo. La incertidumbre asociada a la transformación del perfil de los estudiantes que, cohorte a cohorte, van ingresando a la universidad, demanda el desarrollo y ampliación de los servicios estudiantiles para, al menos, mantener la efectividad de los procesos formativos (dado que su deterioro podría afectar el posicionamiento externo de las instituciones que enfrentan tal transformación). Y, en la medida que se van implementando, estos servicios van siendo demandados por los estudiantes como una parte importante de su experiencia universitaria (Valenzuela *et al.*, 2021). Al mismo tiempo, esa presión adaptativa converge con la emergencia de un nuevo tipo de empleado en las universidades. Uno que no responde ni al perfil vocacional de los cuadros académicos, ni al carácter subordinado de los empleados administrativos que asisten la gestión. Se trata de profesionales especializados, que poseen autonomía para ir modelando las

atenciones que entregan y cuya evaluación depende de los directivos institucionales y no de los departamentos académicos. Tal dualidad isomórfica sugiere una convergencia de fuerzas que van presionando en pos de un cambio, que podría tener un impacto en acelerar la consolidación de estas reformas. La necesidad de demostrar mayores niveles de eficiencia en los procesos formativos hacia el Estado y la sociedad podría ser lo suficientemente poderosa para sostener, por sí misma, estas líneas de transformación del quehacer universitario. Se trataría, entonces, de procesos de cambio que tienen un origen externo e interno a la vez.

La profundidad y expansión de los procesos de cambio observados también apuntan a un tipo de transformación *sui generis*. Ellos emergen como una proliferación de servicios centrales que poseen una evidente transversalidad que afecta la gran mayoría de los procesos formativos de pregrado. No obstante, su profundidad no parece tan evidente: los servicios estudiantiles se mantienen en una esfera independiente a la del trabajo de las unidades académicas y el quehacer cotidiano de los profesores universitarios. En principio, lo opuesto parece cierto, pues los procesos formativos y los servicios de apoyo estudiantil tienen lugar dentro de la recargada agenda de tiempo de los estudiantes (algo que el Ministerio de Educación parece haber advertido tempranamente).⁷ Sin embargo, la limitada participación que los académicos parecen tener en su operación, propende a que los procesos formativos se desarrollen con una cierta independencia de los apoyos estudiantiles, sin que la tensión entre ambos resulte evidente hasta ahora.

⁷Un panel de expertos convocado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial para evaluar las políticas nacionales de educación superior advertía, en 2009, que: “[el] gobierno de Chile ha dispuesto una cantidad importante de fondos del Mecsup para programas remediales o de ‘nivelación’ en universidades seleccionadas, para estudiantes cuyo conocimiento en matemáticas, lenguaje o ciencias está bajo el estándar necesario para desarrollar un curso en forma satisfactoria. Las universidades que ofrecen estos programas dijeron al equipo revisor que eran muy útiles y una contribución muy positiva para capacitar a estudiantes que no están suficientemente bien preparados para emprender cursos de educación con alguna posibilidad de éxito. Sin embargo, el equipo tiene entendido, a través del MINEDUC, que la evidencia de los procesos de acreditación ha planteado dudas sobre la efectividad de tales programas si se ofrecen de manera paralela al currículo regular, convirtiéndose en una gran presión por una carga de trabajo muy pesada para los estudiantes que están batallando por permanecer en la universidad” (OECD y The World Bank, 2009: 97-98).

La lógica que asume el desarrollo de los apoyos estudiantiles en el contexto chileno posee una clara direccionalidad, aunque no es necesariamente consistente. Introduce un grado creciente de centralización y refuerza la autoridad formal de la dirección estratégica dentro de las universidades, en los términos observados por Fumasoli, Gornitzka y Maassen (2014). Los dispositivos de nivel central ahora intervienen directamente en los estudiantes, que previamente estaban bajo la tutela exclusiva de las unidades académicas. Sin embargo, se observa paralelamente un bajo nivel de formalización interna de los apoyos estudiantiles. Como se destacó previamente, estos servicios se van configurando de manera flexible, en función de un escenario externo y posibilidades de financiamiento estatal que se va modulando en el tiempo. Es probable que el éxito de estas iniciativas esté asociado a esta dualidad, en la medida que facilita el acomodo de la acción centralizada, sin el contrapeso de regulaciones que limiten su alcance *a priori*.

Todo lo anterior sugiere que el desarrollo de los servicios de apoyo estudiantil en las universidades

tradicionales no responde claramente a los procesos de cambio institucional descritos en la literatura especializada. Su ambigüedad hace que esta experiencia concreta de transformación refleje dinámicas particulares en la institucionalización de las prácticas universitarias, dentro de un contexto competitivo y con altos niveles de privatismo, como ocurre en el caso chileno. La yuxtaposición de tensiones entre planos (acción interna para atender cambios en el contexto, instrumentalizando el marco de políticas existentes), direccionalidad (desde arriba pero sin la participación de las unidades a cargo de los procesos formativos), permanencia (iniciativas contingentes y flexibles que van tomando un cariz estable) y formalización (los programas representan una importante excepción a la lógica de gestión racional y burocrática que caracteriza a las universidades chilenas, que tal vez sugiere una transformación en desarrollo de la gestión universitaria) hacen que los programas de apoyo estudiantil constituyan una importante caso para el estudio de la modernización de la universidad chilena. ■



Referencias

- Blok, Lieneke (2016), “Inequidad en el acceso a la educación superior. Análisis del programa propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile”, Tesis de Maestría, Leiden, Leiden University.
- Brunner, José (2015), “Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena. Un estado del arte”, en A. Bernasconi (ed.), *La educación superior de Chile, transformación, desarrollo y crisis*, Santiago, Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 23-107.
- Brunner, José y Cristóbal Villalobos (eds.) (2014), *Políticas de educación superior en Iberoamérica 2009-2013*, Santiago, Chile, Universidad Diego Portales.
- Casanova, Daniel (2015), “Entre el pago y el mérito: admisión estudiantil e inclusión social en las universidades chilenas”, *Disertación*, Leiden, Leiden University.
- Castro, María, Carolina Aranda, Carolina Castro, Horacio de Torres, Catalina Lizama y Juan Williams (2014), “Sistematización de la implementación del sistema de ingreso prioritario de equidad educativa (ex cupo de equidad) en la carrera de Psicología de la Universidad de Chile 2010-2012”, *Calidad en la Educación*, vol. 40, pp. 338-353.
- Cerych, Ladislav y Paul Sabatier (1986), *Great expectations and mixed performance, The implementation of higher education reforms in Europe*, Stoke-on-Trent, Inglaterra, Trentham Books.
- Del Valle, Rodrigo (2017), “Acceso inclusivo en Chile y resultados académicos a siete años de la instalación del propedéutico UC Temuco”, *Archivos de la Séptima Conferencia sobre Abandono en la Educación Superior*, <<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1660>>.
- Espinoza, Óscar y Luis González (2017), “Access of disadvantaged students to higher education in Chile, Current scenarios and challenges”, en M. Shah y G. Whiteford (eds.), *Bridges, pathways and transitions. International innovations in widening participation*, Amsterdam, Elsevier, pp. 103-126.
- Figuroa, Lorna y Máximo González (2013), “Una experiencia de acceso equitativo a la educación superior, Propedéutico USACH-UNESCO”, en C. Zúñiga, J. Redondo, M. López y E. Santa Cruz (eds.), *Equidad en educación superior. Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada*, Santiago, Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, pp. 121-136.
- Figuroa, Lorna, Bernardita Maillard, Nelson Veliz, Samara Todolo y Máximo González (2015), “La experiencia de los programas propedéuticos y su articulación con la escuela”, *Archivos de la quinta conferencia sobre abandono en la educación superior*, <<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1082>>.
- Fumasoli, Tatiana, Ase Gornitzka y Peter Maassen (2014), “University autonomy and organizational change dynamics”, *ARENA Working Paper*, vol. 8, pp. 1-26.
- Garcés, Carlos y Geraldo Padilla (2016), “Trayectoria escolar y ranking. Valoraciones y estrategias institucionales en el nuevo escenario de selección universitaria”, *Estudios Pedagógicos*, vol. XLII, núm. 3, pp. 313-326.
- Gil, Francisco, Claudio Frites y Natalia Muñoz (2015), “La incorporación del ranking de notas en el sistema de admisión universitaria”, en C. Román (ed.), *Contextos, experiencias e investigaciones sobre programas propedéuticos en Chile*, Santiago, Universidad Católica Silva Henríquez, pp. 29-51.
- Gil, Francisco, Ricardo Paredes e Ignacio Sánchez (2013), “El ranking de las notas. Inclusión con excelencia”, *Temas de la Agenda Pública*, vol. 8, núm. 60, pp. 3-19.
- Gil, Francisco y Consuelo del Canto (2012), “El caso del programa propedéutico en la Universidad de Santiago”, *Pensamiento Educativo*, vol. 49, núm. 2, pp. 65-83.
- González, Pablo, Violeta Arancibia y Diana Boyanova (2017), “Talento académico, vulnerabilidad escolar y resultados en la prueba de selección universitaria”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 1, pp. 171-191.
- Kogan, Maurice, Mary Henkel, Marianne Bauer e

- Ivar Bleiklie (eds.) (2006), *Transforming higher education. A comparative study*, Dordrecht, Springer.
- Koljatic, Matko y Mónica Silva (2013), “Opening a side-gate. Engaging the excluded in Chilean higher education through test-blind admission”, *Studies in Higher Education*, vol. 38, núm. 10, pp. 1427-1441.
- Larroucau, Tomás (2014), *Ranking de Notas. Proceso de Admisión 2014*, Santiago, Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Latorre, Carmen, Luis González y Óscar Espinoza (2009), *Equidad en educación superior: análisis de las políticas públicas de la concertación*, Santiago, Catalonia.
- Lemaitre, María (2015), “Aseguramiento de la calidad. Una política y sus circunstancias”, en A. Bernasconi (ed.), *La educación superior de Chile, transformación, desarrollo y crisis*, Santiago, Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 295-343.
- Maassen, Peter y Bjorn Stensaker (2005), “The black box revisited. The relevance of theory-driven research in the field of higher education studies”, en I. Bleiklie y M. Henkel (eds.), *Governing knowledge. A study of continuity and change in higher education. A festschrift in honour of Maurice Kogan*, Dordrecht, Springer, pp. 213-226.
- Micín, Sonia, Natalia Fariás, Beatriz Carreño y Sergio Urzúa (2015), “Beca de nivelación académica. La experiencia de una política pública aplicada en una universidad chilena”, *Calidad en la Educación*, vol. 42, julio, pp. 189-208.
- Miranda, Rafael y Francisco Gatica (2016), “Análisis crítico de los diagnósticos institucionales en los proyectos de beca de nivelación académica adjudicados entre 2014 y 2016”, *Archivos de la Quinta Conferencia sobre Abandono en la Educación Superior*, <<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1416>>.
- Navarrete, Susana, Ruth Candía y Rodrigo Puchi (2013), “Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico”, *Calidad en la Educación*, vol. 39, pp. 44-80.
- Navarro, Gracia, Gabriela Flores-Oyarzo y Josefina Rivera (2021), “Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno”, *Calidad en la Educación*, vol. 55, pp. 6-40.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) y The World Bank (2009), *Revisión de políticas nacionales de educación: la educación superior en Chile*, Santiago, Ministerio de Educación.
- Reich, Ricardo (2012), “Mecesup program in Chile, 15 years supporting higher education quality improvement”, *Harvard Review of Latin America*, núm. fall, pp. 32-34.
- Rodríguez, Jorge, Lorena Flores, Daniela Sugg y Tania Hernández (2010), *Inversión pública en educación superior en Chile. Avances 2006-2010 y desafíos*, Santiago, Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda.
- Salazar, José (2013), “Public policy for higher education in Chile. A case study in quality assurance (1990-2009)”, PhD thesis, The University of Melbourne.
- Santelices, María, Pilar Galleguillos y Ximena Catalán (2015), “El acceso y la transición a la universidad en Chile”, en A. Bernasconi (ed.), *La educación superior de Chile, transformación, desarrollo y crisis*, Santiago, Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 583-627.
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2018), *Panorama de la educación superior en Chile 2018*, Santiago, Ministerio de Educación.
- Silva, Lorena, Cristián Carvajal, Luis Salgado, Saúl Rojas y Roberto Fonseca (2012), *Evolución de la inversión y de la gestión pública en educación superior 1990-2011*, Santiago, Ministerio de Educación.
- Smelser, Neil (2013), *Dynamics of the contemporary university. Growth, accretion, and conflict*, Berkeley, CA, University of California Press.
- Valenzuela, Jorge, Jorge Miranda, Álvaro González y Carla Muñoz (2021), “Apoyos académicos demandados



por estudiantes universitarios. Evidencia para las políticas de apoyos académicos en la educación superior”, *Formación Universitaria*, vol. 14, núm. 3, pp. 127-138.

Villalobos, Cristóbal (2018), *Programas de acceso inclusivo a la educación superior para estudiantes vulnerables en Chile*, Santiago, Ministerio de Educación, <<http://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/501/Informe%20versión%20español%20Cristóbal%20Villalobos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

Villalobos, Cristóbal, Ernesto Treviño, Ignacio Wyman y Judith Scheele (2017), “Social justice debate and college access in Latin America: merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 25, núm. 73, pp. 1-35.

World Bank (2011), *Chile’s state-guaranteed student loan program (CAE)*, Washington, World Bank.

Zapata, Gonzalo e Ivo Tejada (2016), *Informe Nacional: Chile. La educación superior en Chile 2010-2015*, Santiago, Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Cómo citar este artículo:

Salazar, José-Miguel, Gonzalo Zapata y Pete Leihy (2023), “Apoyo estudiantil y cambio institucional en el contexto universitario chileno”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XIV, núm. 40, pp. 171-190, DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2023.40.1551> [Consulta: fecha de última consulta].