

# COMPROMISO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS DEL PROGRAMA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PACE)

Juan Lira Munizaga<sup>1</sup> Claudia Pérez-Salas<sup>2</sup>

## RESUMEN

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) es una iniciativa que busca dar mayor equidad en el acceso de estudiantes de sectores vulnerables a la educación superior y promover su retención en este sistema. La población en condición de vulnerabilidad está en mayor riesgo de desertar del sistema educacional, por lo que el estudio de variables que puedan influir en esto representa un interés central del Programa.

A partir de las evidencias sobre su poder predictor del éxito académico y la deserción estudiantil, el compromiso académico ha adquirido relevancia en la investigación educacional. En estas evidencias, las características del compromiso académico en población vulnerable son mixtas, señalando algunas que estos estudiantes muestran un mayor compromiso académico al entrar a la universidad, mientras que otras han encontrado resultados contrapuestos.

El objetivo de esta investigación es comparar el compromiso académico (*academic engagement*) y la desconexión (*academic disengagement*) de estudiantes PACE de primer año de la Universidad de Concepción en Chile con el del resto de sus pares de la cohorte. Los resultados muestran diferencias significativas en favor de los estudiantes PACE en compromiso emocional (*emotional engagement*), sugiriendo una mayor vinculación afectiva con la institución educativa, así como una menor desconexión conductual (*behavioral disengagement*), dando cuenta de un menor nivel de transgresión de las normativas de la institución.

Conceptos clave: compromiso académico, desconexión académica, trayectoria propedéutica, transición escuela-universidad, inequidad socioeconómica, retención y deserción estudiantil

## ACADEMIC ENGAGEMENT AMONG UNIVERSITY STUDENTS FROM THE HIGHER EDUCATION ACCESS PROGRAM (PACE) IN CHILE

### ABSTRACT

*The Superior Education Access Program (PACE: Programa de Acceso a la Educación Superior) in Chile is an initiative that aims to provide a better possibility for equity in the access to higher education for students from less wealthy backgrounds and to promote persistence in their studies.*

---

1 Universidad de Concepción, Concepción Chile. Contacto: jlira@udec.cl

2 Universidad de Concepción, Concepción Chile. Contacto: cperzs@udec.cl

*Economically disadvantaged students are at greater risk of dropping out. Therefore, the study of variables intervening in dropout is a major concern to the Program.*

*The academic engagement construct offers predictive insights into academic achievement and student attrition. Evidence about the characteristics of student engagement in vulnerable populations is mixed, with some researchers claiming that such students show higher engagement when entering university while others disagree. This investigation aims to compare the academic engagement and disengagement between PACE students in their first year and their first-year peers at Universidad de Concepción in Chile.*

*The study findings show a significantly higher emotional engagement in PACE students, suggesting a deeper affective attachment with their educational institution and a lower behavioral disengagement. That is, students are more respectful to the institutional norms.*

*Key concepts: academic engagement, academic disengagement, propaedeutic pathways, school-university transition programs, socioeconomic inequality, student dropout and retention.*

La educación superior en Chile ha pasado por un momento de transición importante. El país ha implementado, desde 2014, una amplia reforma educacional (Cerde, Romera, Casas, Pérez y Ortega-Ruiz, 2017; Cooper, Guevara, Rivera, Sanhueza y Tincani, 2019), en respuesta a los movimientos estudiantiles de 2011, que reclamaban educación gratuita y de calidad (Paredes y Otárola, 2019).

Como resultado, se ha implementado una serie de políticas destinadas a ampliar la cobertura y la equidad en el acceso. El año 2016 comienza a regir la gratuidad gradual en educación superior que, hasta 2021, cubre a los estudiantes provenientes del 60% de hogares con menores ingresos del país (Subsecretaría de Educación Superior, 2021).

Se pone en marcha además, en 2014, el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), como parte del programa de los primeros 100 días del segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet y se nutre de la experiencia anterior de los programas propedéuticos (Cerde y Ubeira, 2017). El PACE busca restituir el derecho a la educación superior y asegurar el acceso efectivo a esta de estudiantes de contextos socioeconómicos vulnerables (Cerde y Ubeira, 2017), mediante el aseguramiento de cupos en la universidad para estudiantes pertenecientes al 15% superior del ranking de los establecimientos con mayor índice de vulnerabilidad del país. El Programa realiza además nivelación de contenidos y acompañamiento a estos estudiantes durante los últimos años de la educación media y los primeros en la educación superior (Cooper et al., 2019). Es implementado por 29 universidades que atienden a 580 establecimientos secundarios a lo largo de todo Chile (Ministerio de Educación, 2021).

Estos cambios tienen por finalidad mejorar la equidad en el acceso y aumentar la cobertura de la educación superior, considerando que, si bien se ha detectado en los últimos años un aumento en dichas instituciones, esta no ha sido proporcional a lo largo de la distribución socioeconómica (Cooper et al., 2019).

Con estos avances en el acceso, el foco de atención de la política se ha reorientado desde la cobertura hacia la efectividad de los procesos formativos. De este modo, la deserción, permanencia y titulación oportuna de los estudiantes se han vuelto indicadores clave que reflejan la eficiencia y la calidad educativa de las instituciones de educación superior (Blanco, Meneses y Paredes, 2018).

El hecho de que los estudiantes deserten produce una serie de costos para las instituciones del sistema, incluyendo problemas de ineficiencia e imagen institucional, disminución del rendimiento, aumento innecesario de alumnos, así como incrementos en el gasto público en la educación universitaria. Es de interés por tanto, para las instituciones educativas, el estudio de factores que potencialmente pueden explicar o predecir la deserción en educación superior (Bordon, Canals y Rojas, 2015). El compromiso académico que manifiestan los estudiantes se perfila como una herramienta teórica de utilidad para asesorar la eficiencia de los programas de estudio, dadas las múltiples evidencias que relacionan este constructo con el rendimiento académico y la deserción (Appleton, Christenson & Furlong, 2008).

El compromiso académico (*academic engagement*) es un constructo multidimensional que pretende dar cuenta del grado en que los estudiantes se involucran en actividades de aprendizaje en el contexto académico (Appleton et al., 2008, Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Se entiende como una manifestación externa de la motivación presentada en los estudios (Fredricks et al., 2004).

Si bien ha existido cierta dificultad para encontrar un consenso en la literatura respecto de la definición del constructo y las dimensiones que lo componen, la mayoría de los modelos coincide en incluir variables cognitivas, afectivas y conductuales (Appleton et al., 2008).

Uno de los modelos que ha tenido mayor apoyo es el propuesto por Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004), que concibe el compromiso conductual (*behavioral engagement*) como la participación de los estudiantes en actividades académicas; el

compromiso afectivo (*emotional engagement*), como las reacciones afectivas de los estudiantes en el contexto académico —su interés en el aprendizaje, sentido de pertenencia y sentirse feliz y entretenido en la escuela—, y el compromiso cognitivo (*cognitive engagement*), como la disposición a ejercer esfuerzo en el aprendizaje y el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado. Algunos autores agregan también una dimensión social (*social engagement*), que refiere al involucramiento con los pares en el contexto académico (Wang, Fredricks, Ye, Hofkens & Linn, 2017).

Adicionalmente, varios autores (Pérez-Salas, Parra, Sáez-Delgado & Olivares, 2021; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008; Skinner, Kindermann & Furrer, 2009; Wang et al., 2017) incluyen el concepto de “desconexión académica” (*academic disengagement*) para referirse a factores que impactan negativamente en la motivación hacia los estudios. Esta sigue las mismas dimensiones del compromiso, subdividiéndose en desconexión conductual (*behavioral disengagement*), que refiere a la presencia de conductas disruptivas en cuanto a la participación en actividades académicas; desconexión cognitiva (*cognitive disengagement*), referida a una poca disposición a ejercer esfuerzo y darse por vencido rápidamente frente a las labores académicas; desconexión emocional (*emotional disengagement*), relativa a la presencia de emociones negativas respecto de la institución educativa; y desconexión social (*social disengagement*), vinculada con un bajo involucramiento o disposición a interactuar con sus pares en el contexto académico (Pérez-Salas et al., 2021).

La desconexión solía entenderse simplemente como la falta de compromiso, incluyéndose ambas dentro de un mismo continuo (Wang et al., 2017). Sin embargo, ciertos estudios han encontrado que también involucra la presencia de conductas desadaptativas (Skinner et al., 2009) y que ambos constructos, si bien relacionados, son diferentes tanto conceptual como metodológicamente (Skinner et al., 2008; Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro, 2015).

La importancia del compromiso académico radica en la relación encontrada entre este y variables relacionadas con la calidad educativa, como el rendimiento académico y la deserción (Pineda-

Báez et al., 2014; Appleton et al., 2008; Truta, Parv & Topala, 2018; Parra, 2010). Ha sido catalogado incluso como el principal modelo teórico para entender la deserción y una condición necesaria para lograr la titulación (Appleton et al., 2008).

Es de interés por tanto, para la investigación educacional, identificar variables potencialmente relacionadas con el compromiso académico, ya que conocerlas puede ayudar a detectar casos críticos de potenciales desertores del sistema educacional (Truta et al., 2018).

Esto resulta especialmente relevante para estudiantes de riesgo, como aquellos provenientes de entornos socioeconómicos más bajos, al estar en un mayor riesgo de abandonar el sistema (Audas y Willms, 2001; Truta et al., 2018).

Comparar el compromiso y la desconexión de estudiantes PACE con los de otros de su cohorte puede revelar potenciales efectos de las intervenciones dirigidas a ellos. Entender estas relaciones puede contribuir al diseño y perfeccionamiento de políticas focalizadas en estudiantes provenientes de entornos vulnerables, con el fin de detectar tempranamente a aquellos que no se sienten comprometidos con su proceso de aprendizaje y evitar a tiempo potenciales deserciones del sistema educacional.

Dado lo anterior y en vista de la importancia de conocer y evaluar el compromiso académico, como investigadores nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Existen diferencias entre los niveles de compromiso académico de estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción provenientes de establecimientos del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) y estudiantes provenientes de otros establecimientos educacionales?

## Método

### Diseño

Esta investigación utilizó un diseño comparativo transversal de grupos naturales (Ato, López-García y Benavente, 2013; Shaughnessy, Zechmeister y Zechmeister, 2012). Esto dado que se comparan dos grupos en un solo momento en el tiempo, en variables personales de los sujetos dadas con anterioridad y que representan diferencias individuales entre estos, no manipuladas por el investigador, sino seleccionadas para formar los grupos. Es por tanto un tipo de diseño no experimental, ya que no hay manipulación de la variable independiente.

### Participantes

La muestra consideró estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción, pertenecientes y no pertenecientes al Programa PACE, correspondientes a la cohorte de ingreso de 2021.

Para el grupo No PACE, se consideró como criterio de inclusión cursar primer año de alguna de las carreras de la Universidad de Concepción, mientras que como criterio de exclusión tener más de 24 años y provenir de un establecimiento de administración delegada (establecimientos del Estado cuya administración ha sido delegada a corporaciones privadas).

Para los estudiantes del grupo PACE se consideró como criterio de inclusión cursar primer año de alguna de las carreras de la Universidad de Concepción y provenir de un establecimiento secundario adscrito al PACE, mientras que como criterio de exclusión tener más de 24 años y no haber cursado 3° y 4° Medio en el mismo establecimiento.

Considerando los criterios anteriores, la muestra total estuvo compuesta por 468 estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. Con esta muestra se conformaron dos grupos, grupo PACE (N=76, 16,2%) y grupo No PACE (N=392, 83,7%). El grupo PACE estuvo compuesto por 53 mujeres (69,7%) y 23 hombres

(30,2%), mientras que el No PACE por 241 mujeres (61,4%) y 151 hombres (38,5%). No se observan diferencias estadísticamente significativas en la proporción de hombres y mujeres entre los grupos PACE y No PACE ( $\chi^2_{(1)} = 1,858, p = 0,173$ ).

## VARIABLES E INSTRUMENTOS

Se utilizó la Escala Multidimensional del Compromiso Escolar (*Multidimensional School Engagement Scale* [MSES]), desarrollada por Wang et al. (2017) para capturar los constructos de compromiso y desconexión académica.

El instrumento se compone de dos escalas, una de compromiso académico y otra de desconexión, de 19 y 18 ítems respectivamente, para un total de 37 preguntas. Cada una de estas escalas se descompone en cuatro dimensiones: cognitiva, emocional, conductual y social.

El instrumento fue traducido, adaptado y validado en población escolar por Pérez-Salas (2021). Se realizó una revisión de los ítems para adaptarlos al contexto universitario. El instrumento adaptado fue sometido a entrevista cognitiva a una muestra de estudiantes universitarios para evaluar su adecuación al contexto universitario y, posteriormente, se analizaron sus propiedades psicométricas. El análisis de confiabilidad indicó un Alpha de Cronbach = 0,872 para la dimensión “compromiso” y Alpha = 0,809 para la dimensión “desconexión”. Se analizó además su validez convergente con el instrumento USEI (Maroco, Maroco, Alvares & Fredricks, 2016), en la que se observó que el compromiso conductual del MSES mostró correlaciones directas y significativas con la dimensión conductual del USEI ( $r = 0,65, p < 0,001$ ), al igual que el compromiso cognitivo del MSES y la dimensión cognitiva del USEI ( $0,413, p < 0,001$ ), y entre el compromiso emocional del MSES y la dimensión afectiva del USEI ( $0,543, p < 0,001$ ). En cuanto a la desconexión académica, esta también mostró correlaciones de acuerdo a lo esperado, siendo inversas entre la desconexión conductual del MSES y la dimensión de compromiso conductual del USEI ( $r = -0,488, p < 0,001$ ), al igual que entre la desconexión cognitiva del MSES y la dimensión

de compromiso cognitivo del USEI ( $r = -0,332$ ,  $p < 0,001$ ), y entre la desconexión emocional del MSES y el compromiso afectivo del USEI ( $r = -0,255$ ,  $p < 0,001$ ).

La pertenencia al Programa PACE se evaluó mediante autorreporte de los estudiantes en un cuestionario de tres preguntas. En primer lugar, se preguntó por el establecimiento de educación media del cual egresaron, seguido de si cursaron tercero y cuarto medio en ese establecimiento. Luego se les consultó si ese establecimiento estaba adscrito al programa PACE —información corroborada a través de la nómina de los establecimientos adscritos al Programa en todo el país. El cuestionario incluyó además variables sociodemográficas, tales como el sexo, edad, nivel educacional de la madre y nombre y dependencia del establecimiento de educación media.

## Procedimiento

Se adaptó la Escala Multidimensional del Compromiso Escolar (Wang et al., 2017) al contexto universitario, mediante la realización de entrevistas cognitivas a estudiantes de cohortes distintas a la cohorte objetivo.

Se aplicó procedimiento de consentimiento informado que, junto con un documento resumen del proyecto de investigación, fue enviado al Comité de ética, bioética y bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Concepción, que aprobó la realización del estudio.

Para la validación del instrumento se realizó un análisis de confiabilidad y validez convergente con el instrumento *University Student Engagement Inventory* (USEI), utilizándolo como criterio por ser un instrumento que mide el compromiso académico en el contexto universitario.

Para permitir la evaluación *online* de los participantes, se cargaron los ítems del cuestionario en la plataforma Google Form, considerando el cuestionario sociodemográfico y los instrumentos sobre compromiso académico y desconexión académica.

Los participantes fueron contactados mediante el envío del cuestionario a sus correos electrónicos institucionales. La encuesta estuvo abierta desde el 26 de mayo de 2021 hasta el 6 de julio del mismo año, tomando a los estudiantes alrededor de 20 minutos en responder.

### Análisis de datos

Se eliminó a siete casos por no contestar información sociodemográfica relevante para los análisis. El total de la muestra, luego de eliminados los datos perdidos, correspondió a 468 estudiantes.

Para comprobar las diferencias en el compromiso académico y la desconexión entre los grupos PACE y No PACE se realizaron dos análisis multivariantes de la varianza (MANOVA), uno para las dimensiones del compromiso académico (conductual, cognitivo, emocional y social) y otro para las dimensiones de la desconexión (conductual, cognitiva, emocional y social), considerando la pertenencia o no al PACE como variable independiente. No se ingresaron las dimensiones de compromiso y desconexión juntas en un mismo MANOVA, sino en dos análisis independientes porque, de acuerdo con la teoría, si bien los fenómenos de compromiso y desconexión académica están relacionados, son constructos separados (Jang, Kim & Reeve, 2016; Bergdahl, Nouri & Fors, 2020).

### Resultados

La tabla 1 muestra la distribución de los sujetos de ambos grupos, distribuidos por dependencia de su establecimiento, género y nivel educacional de la madre.

Tabla 1

*Distribución grupos PACE y No PACE según Género, dependencia de su establecimiento de procedencia y nivel educacional de la madre*

Nivel Educativo de la madre	Género	PACE			No PACE			Total
		Mun	Subv	Part	Mun	Subv	Part	
Bajo	Femenino	16	0	0	2	6	0	24
	Masculino	3	0	0	4	3	0	10
	Total	19	0	0	6	9	0	34
Medio	Femenino	29	1	0	27	64	4	125
	Masculino	13	1	0	13	35	1	63
	Total	42	2	0	40	99	5	188
Alto	Femenino	7	0	0	23	86	29	145
	Masculino	5	1	0	7	69	19	101
	Total	12	1	0	30	155	48	246
Total dependencia	Femenino	52	1	0	52	156	33	294
	Masculino	21	2	0	24	107	20	174
	Total	73	3	0	76	263	53	468
Total PACE/ No PACE		76			392			468

Nota: Mun corresponde a Municipal, Subv a Subvencionado y Part a Particular.

La comparación entre en grupo PACE y No PACE, en las cuatro dimensiones del compromiso, se realizó a través de un análisis multivariante de la varianza (MANOVA). Se verificaron los supuestos de igualdad de matrices de covarianzas (M de Box = 16,013;  $F_{(10, 79465)} = 1,570$ ;  $p = 0,109$ ) y la prueba de Levene de igualdad de varianzas para el compromiso total ( $F_{(1,466)} = 0,024$ ;  $p = 0,876$ ), así como para las cuatro dimensiones del compromiso (Compromiso conductual  $F_{(1, 466)} = 0,223$ ;  $p = 0,637$ ; Compromiso cognitivo  $F_{(1, 466)} = 0,309$ ;  $p = 0,578$ ; Compromiso emocional  $F_{(1, 466)} = 1,262$ ;  $p = 0,262$ ; Compromiso social  $F_{(1, 466)} = 1,963$ ;  $p = 0,162$ ).

Los puntajes en las dimensiones del compromiso se distribuyeron de forma relativamente normal, si bien la prueba de Kolmogorov-Smirnov resulta significativa, la asimetría y curtosis resultan adecuadas para todas las variables.

La tabla 2 resume los estadísticos descriptivos de los grupos PACE y No PACE para las dimensiones del compromiso académico.

Tabla 2

*Estadísticos descriptivos de las dimensiones del compromiso académico, segmentado según grupos PACE y No PACE*

	PACE				No PACE			
	Media	DE	Asimetría	Curtosis	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Compromiso total	4,015	0,535	-0,366	-0,714	3,877	0,541	-0,574	-0,011
Compromiso conductual	3,407	0,757	-0,267	-0,168	3,320	0,776	-0,245	-0,457
Compromiso cognitivo	4,339	0,585	-0,647	-0,266	4,211	0,590	-0,742	0,176
Compromiso emocional	4,065	0,635	-0,666	0,837	3,879	0,723	-0,681	0,077
Compromiso social	4,102	0,669	-0,516	-0,533	3,986	0,788	-0,682	0,020

Al comparar los puntajes obtenidos por los grupos PACE y NO PACE se observan diferencias estadísticamente significativas en el compromiso total reportado por ambos grupos ( $F_{(1, 466)} = 4,123$ ,  $p = 0,043$ ;  $\eta_p^2 = 0,009$ ).

Al hacer la comparación por subdimensión del compromiso, se observan diferencias entre el grupo PACE y No PACE en compromiso emocional ( $F_{(1, 466)} = 4,407$ ,  $p = 0,036$ ;  $\eta_p^2 = 0,009$ ). De este modo, el grupo PACE presenta un puntaje mayor que el grupo No PACE con un tamaño de efecto pequeño (Cohen, 1988). No se observan diferencias en las dimensiones conductual ( $F_{(1, 466)} = 0,820$ ,  $p = 0,366$ ), cognitiva ( $F_{(1, 466)} = 3,013$ ,  $p = 0,083$ ) ni social ( $F_{(1, 466)} = 1,452$ ,  $p = 0,229$ ).

En cuanto a la desconexión académica, no se cumple el supuesto de igualdad de las matrices de covarianza (M de Box = 26,616;  $F_{(10, 79465)} = 2,609$ ,  $p = 0,004$ ). Sí se cumple el supuesto de Levene de igualdad de varianzas para la desconexión total ( $F_{(1, 466)} = 0,514$ ;  $p = 0,474$ ) y para las cuatro subdimensiones de la desconexión (Desconexión conductual  $F_{(1, 466)} = 3,301$ ;  $p = 0,070$ ; Desconexión cognitiva  $F_{(1, 466)} = 0,553$ ;  $p = 0,457$ ; Desconexión emocional  $F_{(1, 466)} = 0,574$ ;  $p = 0,449$ ; Desconexión social  $F_{(1, 466)} = 0,841$ ;  $p = 0,360$ ). A pesar de no cumplirse con el supuesto de igualdad de las matrices de covarianza, la prueba de MANOVA es robusta al incumplimiento de los supuestos (Field, 2009), por lo que se procede con los análisis.

Los puntajes en las dimensiones de la desconexión académica se distribuyen de forma relativamente normal. Si bien la prueba de Kolmogorov-Smirnov resulta significativa, la asimetría y curtosis resultan adecuadas para todas las variables

La tabla 3 resume los estadísticos descriptivos de los grupos PACE y No PACE para las dimensiones de la desconexión académica.

Tabla 3  
*Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la desconexión, segmentado según grupos PACE y No PACE*

	PACE				No PACE			
	Media	DE	Asimetría	Curtosis	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Desconexión total	2,152	0,487	0,275	-0,471	2,311	0,473	0,288	0,112
Desconexión conductual	1,754	0,458	0,826	0,969	1,973	0,535	0,561	0,131
Desconexión cognitiva	1,565	0,689	1,292	1,038	1,648	0,713	1,238	1,697
Desconexión emocional	3,180	0,736	-0,430	-0,217	3,348	0,803	-0,333	-0,164
Desconexión social	2,213	0,765	0,135	-0,785	2,282	0,822	0,222	-0,463

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo PACE y No PACE en la desconexión total reportada ( $F_{(4, 466)} = 7,079$ ;  $p = 0,008$ ;  $\eta_p^2 = 0,015$ ).

Al comparar las subdimensiones de la desconexión en los grupos PACE y No PACE, se observan diferencias en la desconexión conductual ( $F_{(1, 466)} = 11,104$ ,  $p = 0,001$ ;  $\eta_p^2 = 0,023$ ). De este modo, el grupo PACE presenta un puntaje menor que el grupo No PACE, con un tamaño del efecto pequeño (Cohen, 1988) ( $M$  PACE = 1,754,  $M$  No PACE = 1,973). No se observan diferencias en la desconexión cognitiva ( $F_{(1, 466)} = 0,854$ ,  $p = 0,356$ ), emocional ( $F_{(1, 466)} = 2,829$ ,  $p = 0,093$ ) ni social ( $F_{(1, 466)} = 0,454$ ,  $p = 0,501$ ).

## Discusión

La comparación entre el grupo PACE y No PACE arrojó diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de compromiso

académico emocional. Esto implica que los estudiantes del grupo PACE reportan en promedio mayores niveles de felicidad y disfrute respecto de la experiencia universitaria, así como un mayor sentido de orgullo por su universidad y mayor interés por las actividades que en esta se desarrollan. Se hipotetiza que el factor diferenciador en este ámbito viene dado por la intervención específica que realiza la Universidad con los estudiantes provenientes de establecimientos PACE. El hecho de que la estrategia de acompañamiento en la enseñanza media sea implementada por distintas universidades, sugiere que el mayor compromiso emocional reportado por los estudiantes, hacia la Universidad de Concepción en particular, surge a partir de la intervención realizada durante los primeros meses en la institución de educación superior, particularmente a través del Programa de Tutores Pares del CADE.

Este Programa es parte de la estrategia de acompañamiento en la educación superior, que es uno de los objetivos planteados por el Programa PACE, e implica la asignación de un estudiante tutor de cursos superiores que acompaña a los estudiantes PACE durante su primer año de universidad y facilita su adaptación a la vida universitaria. Implica reuniones semanales de los estudiantes con el tutor par, en las que este refuerza materias de la carrera, orienta en cuanto a procesos administrativos de la universidad y hace acompañamiento psicosocial. La pertenencia al Programa de Tutores Pares es la principal intervención diferenciada que reciben los estudiantes provenientes de establecimientos PACE, por lo que se cree que este factor puede estar influenciando el mayor compromiso emocional reportado por estos estudiantes en comparación con el resto de sus pares de la Universidad, aunque se necesita más investigación para establecer causalidad en esta relación.

En cuanto a la desconexión, la comparación entre el grupo PACE y No PACE revela diferencias atribuidas a la desconexión conductual, esto es, la presencia de conductas disruptivas al proceso de aprendizaje. Esto implica que los estudiantes provenientes de establecimientos PACE reportan una menor presencia de conductas disruptivas en comparación con el resto de sus pares. Interesantemente, este efecto parece tener un componente sociocultural, manifestando

los estudiantes de mayor nivel educacional de la madre una mayor desconexión conductual.

Este hallazgo no ha sido reportado en investigaciones anteriores y tiene importantes implicancias en cómo se entiende la relación entre el nivel sociocultural de la familia de procedencia y el compromiso académico. Estudios anteriores presentan evidencia mixta en cuanto a esta relación, detectándose tanto un mayor (Truta et al., 2018) como un menor nivel de compromiso (Soria & Stableton, 2012) en estudiantes con madres de un bajo nivel educacional en comparación con estudiantes con madres de un alto nivel educacional. Si bien el presente estudio no encontró diferencias en el compromiso según el nivel educacional de la madre, el hallazgo sobre las diferencias en la desconexión académica representa un aporte al entendimiento de esta relación, en consideración a la poca investigación que existe sobre este constructo.

En cuanto a razones que expliquen esta relación, se cree que pueden vincularse con las expectativas al entrar a la universidad. Para los estudiantes provenientes de estratos socioeconómicos más altos la universidad es solo el siguiente paso dentro de su trayectoria educativa, mientras que para aquellos de estratos socioeconómicos más bajos puede ser “la oportunidad de sus vidas”, particularmente para quienes son la primera generación de su familia en entrar a la universidad, lo que puede explicar el mayor acato reportado a las normas de la institución.

### Limitaciones y direcciones futuras

A pesar de los resultados novedosos del presente estudio, se debe destacar algunas de sus limitaciones. En primer lugar, al ser este un estudio comparativo correlacional y transversal, no se puede sacar conclusiones de causa-efecto de los resultados aquí obtenidos. Segundo, las variables capturadas son respecto del autorreporte de los estudiantes, con todas las limitantes que esto conlleva, por lo que no se puede capturar la conducta real y medible del estudiante en el aula. Tercero, la medición se realizó durante la pandemia de covid-19, en condiciones de clases virtuales. Si bien este contexto

puede dificultar la generalización de los resultados con otras investigaciones, resulta interesante indagar cómo se da el compromiso académico de los estudiantes universitarios en esta nueva modalidad virtual. Cuarto, la muestra, si bien lo suficientemente robusta, no es lo suficientemente representativa del total de la población objetivo para extraer conclusiones sobre la cohorte completa. De los estudiantes pertenecientes a establecimientos PACE se obtuvieron 76 respuestas de un total de 420 matriculados, representando un 18% de la muestra objetivo. Para el grupo No PACE se obtuvieron 392 respuestas de un total de 4.767 matriculados, lo que representa un 8% del total de la población objetivo. Se espera que futuras investigaciones puedan lograr una mayor representatividad en la muestra para poder corroborar los resultados aquí obtenidos.

A pesar de estas limitaciones, el presente estudio representa un aporte para develar potenciales variables que pueden influenciar el compromiso y la desconexión académica durante el primer año de universidad. Los resultados en cuanto a la desconexión en particular, variable poco estudiada en la literatura, dan luces que pueden guiar futuras investigaciones que profundicen en la relación entre la desconexión y el contexto sociocultural de proveniencia.

El hecho de estudiar poblaciones provenientes de establecimientos PACE también resulta un aporte, al existir poca investigación respecto de estos sujetos y los factores que influyen su compromiso con los estudios superiores. Más aún, los altos niveles de deserción en poblaciones deprivadas socioculturalmente incita a profundizar en la comprensión de las características del compromiso en estas poblaciones, dada la importancia de esta variable para detectar y prevenir la deserción. Se espera que futuras investigaciones puedan profundizar en la relación del compromiso y la desconexión con la deserción y la intención de permanencia en estudios superiores en estas poblaciones.

## Referencias

- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Audas, R. & Willms, J. D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Hull, QC: Applied Research Branch, Human Resources Development Canada.
- Bergdahl, N., Nouri, J. & Fors, U. (2020). Disengagement, engagement and digital skills in technology-enhanced learning. *Educ. Inf. Technol.*, 25, 957-983. DOI: [10.1007/s10639-019-09998-w](https://doi.org/10.1007/s10639-019-09998-w)
- Blanco, C., Meneses, F. y Paredes, R. (2018). Más allá de la deserción: trayectorias académicas en la educación superior en Chile. *Calidad en la educación*, (49), 137-187. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.579>
- Bordon, P., Canals, C. y Rojas, S. (2015). Retención en los programas e instituciones de educación superior: Nueva evidencia para Chile. *Estudios de Política Educativa*, (2).
- Cerda, G., Romera, E. M., Casas, J. A., Pérez, C. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Influencia de variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes chilenos. *Educación XXI*, 20(2), 365-385. DOI: [10.5944/educXXI.12183](https://doi.org/10.5944/educXXI.12183)
- Cerda, G. y Ubeira, F. (2017). *Análisis de los indicadores directos e indirectos en estudiantes de establecimientos piloto del Programa PACE*. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14506>
- Cooper, R., Guevara, J., Rivera, M., Sanhueza, A. y Tincani, M. (2019). *Evaluación de impacto del programa PACE*. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14494>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Jang, H., Kim, E. & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination

- theory dualprocess model. *Learn. Instr.*, 43, 27-38. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.01.00
- Maroco, J., Maroco, A. L., Alvares, J. & Fredricks J. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(21). DOI: <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>
- Ministerio de Educación (2021). *Establecimientos educacionales PACE: Proceso de admisión 2022*. Recuperado de: <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/07/establecimientos-educacionales-PACE.pdf>
- Paredes, J. P. y Otárola, C. V. (2019). El grito ciudadano en la lucha por el derecho a la educación: el marco moral y emocional de la movilización estudiantil en Chile (2011-2013). *Sociológica*, 34(98). ISSN 2007-8358.
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(1), 4. ISSN-e 0718-2414.
- Pérez-Salas, C., Parra, V., Sáez-Delgado, F. & Olivares, H. (2021). Influence of teacher-student relationships and special educational needs on student engagement and disengagement: a correlational study. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157>
- Pineda-Báez, C., José-Javier, B. A., Rubiano-Bello, Á., Pava-García, N., Suárez-García, R. & Cruz-Becerra, F. (2014). Student Engagement and Academic Performance in the Colombian University Context. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2). DOI: 10.7203/relieve.20.2.4238
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B. & Zechmeister, J. S. (2012). *Metodología de pesquisa em psicologia*. AMGH Editora. ISBN 978-85-8055-101-3.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology*, 100(4), 765. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and psychological measurement*, 69(3), 493-525. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Soria, K. M. & Stebleton, M. J. (2012). First-generation students' academic engagement and retention. *Teaching in Higher Education*, 17(6), 673-685. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.666735>

- Subsecretaría de Educación Superior. (2021). *Gratuidad*. Chile: MINEDUC. Recuperado de <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/gratuidad/lo-que-debes-saber#requisitos>
- Truta, C., Parv, L. & Topala, I. (2018). Academic engagement and intention to drop out: Levers for sustainability in higher education. *Sustainability*, 10(12), 4637. DOI: <https://doi.org/10.3390/su10124637>
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T. & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>
- Wang, M. T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T. & Linn, J. S. (2017). Conceptualization and Assessment of Adolescents' Engagement and Disengagement in School. *European Journal of Psychological Assessment*. DOI: 10.1027/1015-5759/a000431

Recibido: 04/01/2022

Aceptado: 25/04/2022