

Programas de acceso a la educación superior para el fortalecimiento de la formación inicial docente en Chile ¿Posibilidades o talento pedagógico?¹

Programs for access to higher education to strengthen initial teacher training in Chile ¿Possibilities or pedagogical talent?

PEÑA-TRONCOSO, S.²

TORO-ARÉVALO, S.³

SEPÚLVEDA-OBREQUE, A.⁴

VERA-SAGREDO, A.⁵

POBLETE-VALDERRAMA, F.⁶

Resumen

La investigación tiene como objetivo analizar la satisfacción de los estudiantes con la política de acceso a los programas de inclusión educativa en la educación superior. El estudio, de enfoque descriptivo transversal, contó con la participación de 152 estudiantes. Los hallazgos subrayan la importancia de estos programas ya que permiten que estudiantes de sectores vulnerables accedan a la educación superior, basándose en su desempeño académico contextual y con el apoyo de programas académicos y socio-afectivos.

Palabras clave: educación superior, talento pedagógico, satisfacción

Abstract

El objetivo de esta investigación es analizar la satisfacción de los estudiantes con la política de acceso a programas de inclusión educativa en la educación superior. El estudio, con un enfoque descriptivo de corte transversal, contó con la participación de 152 estudiantes. Los hallazgos subrayan la importancia de estos programas, ya que permiten a los estudiantes de sectores vulnerables acceder a la educación superior a partir de su desempeño académico contextualizado y con el apoyo de programas académicos y socioafectivos.

Key words: higher education, pedagogical talent, satisfaction

-
1. El estudio tuvo financiación de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través del proyectos Fondecyt n°1240883.
 2. Académico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile y Facultad de Educación y Cultura de la Universidad SEK, Chile. sebastian.pena@uach.cl
 3. Académico del Departamento de Educación de la Universidad de Chile. seatoro@gmail.com
 4. Académico del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos. asepulve@lagos.cl
 5. Académico del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. avera@ucsc.cl
 6. Académico del Departamento de Ciencias del Deporte y Acondicionamiento Físico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. felipepobletev@gmail.com

1. Introducción

La Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), durante los últimos años, ha sido la vía de ingreso oficial a la educación superior en Chile (Díaz *et al.*, 2019). No obstante, se ha observado que la aplicación de esta prueba estandarizada reduce las posibilidades de ingreso de los estudiantes a la universidad en virtud de su origen socioeconómico y del tipo de establecimiento de origen (Contreras *et al.*, 2007; Garrido *et al.*, 2015; Kremerman, 2007; OCDE, 2009). Es por ello que, actualmente existen muchas dudas respecto de la efectividad de este instrumento como mecanismo de selección (Arias *et al.*, 2016; CIPER Chile, 2011).

El sistema de admisión universitario continúa manifestando serios problemas de sesgo en la selección, referidos a atributos no necesariamente académicos, asignando una indebida importancia a factores socioeconómicos familiares o de capital cultural que, como tendencia histórica, es expresión de la profunda segregación del sistema educativo nacional (Garcés *et al.*, 2021; Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcés, 2017).

En los últimos años, las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), han incorporado otros mecanismos de ingreso, como el Ranking de Notas y los programas propedéuticos, sin embargo, el principal mecanismo de selección sigue siendo la PAES (Durán, 2019; Palominos *et al.*, 2018).

No obstante, a partir de la Ley 20.422 de inclusión a la educación superior (2010), diferentes universidades chilenas (Universidad de Chile, Pontificia de la Universidad Católica de Chile, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad de la Serena, Universidad de Magallanes), han incorporado a su política de acceso, programas de inclusión educativa. Esta forma de selección ha permitido que estudiantes de sectores vulnerables accedan a la educación superior de acuerdo con su desempeño académico en contexto y a partir de programas de acompañamientos académicos y socio afectivos. Pese a las medidas nombradas anteriormente, hay que considerar que uno de los problemas que enfrenta Chile en la Formación Inicial Docente (FID) tiene que ver con que las carreras de pedagogías no gozan de prestigio, por tanto, los estudiantes no toman esta opción como proyecto de vida (Cabezas y Claro, 2011).

Ante esta problemática y las nuevas políticas públicas de inclusión, el año 2015 se implementó el Programa de Vocación y Talento Pedagógico (PVTP), el cual entabló convenios con liceos de la Provincia de Llanquihue y Osorno, para seleccionar estudiantes que se encuentren en el 30% superior a su cohorte, con buen desempeño en contexto y que tuvieran la motivación de ser futuros profesores.

Durante los últimos gobiernos de Chile, existe una preocupación en cuanto a que los estudiantes talentosos, independientemente de su condición económica, puedan acceder a la educación terciaria (Faúndez *et al.*, 2017). Sin embargo, a pesar de las políticas que han incrementado el aporte del estado a la educación superior, sigue existiendo una segregación y discriminación hacia los estudiantes vulnerables (Murillo y Garrido, 2020). En esta línea, Espinoza *et al.*, (2009) señalan que de un 100% de ingresos de estudiantes a la educación superior, sólo 14,7% pertenece a los sectores más pobres de Chile. Estos datos dan cuenta que los adolescentes, en situaciones de riesgo, perciben menos apoyo de su redes (Orcasita y Uribe, 2010), y que por lo general, cuentan con padres con escaso capital escolar, influyendo esto en las relaciones que mantienen con sus hijos (Román, 2013).

Desde esta mirada, la vulnerabilidad educativa es entendida como “el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan la relación de escolarización de un alumno” (Román, 2010). En este sentido, cabe mencionar que la vulnerabilidad educativa no tiene un origen monocausal, y no debe ser concebida como el producto de una secuencia lineal de acontecimientos. En esta línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (2009) señala siete factores que permiten predecir el bajo nivel escolar en relación con la desventaja social: pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes o sin vivienda adecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela, lugar geográfico en que viven y falta de apoyo social. Al respecto, podemos señalar que los estudiantes de la provincia de Llanquihue cumplen con ciertos factores anteriormente señalados, ya que provienen de sectores rurales, tienen ascendencia Mapuche Huilliche y muchos de ellos, viven en condiciones de pobreza.

1.1. La inclusión en la Formación inicial docente

A nivel internacional, particularmente en Latinoamérica, la inclusión en educación ha estado vinculada, al menos inicialmente, a las personas en situación de discapacidad o necesidades educativas especiales, siguiendo los lineamientos indicados por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración Mundial sobre Educación, entre otros referentes (López-Torrijo, 2009; Muñoz, 2011).

Recientemente, se han ido consolidando algunos marcos teóricos, conceptuales y legales que han ampliado el campo de acción a aquellas personas que han sufrido situaciones o espacios de exclusión en el sistema educativo (Infante, 2010). A su vez, lo anterior suele asociarse con nociones y procesos de integración, diversidad, responsabilidad social y el enfoque de derechos (Cifuentes *et al.*, 2017). En este punto es importante distinguir que, por un lado, la integración se relaciona con la adaptación de las personas diferentes al sistema; por otro lado, la inclusión reconoce la diversidad, y es el sistema el que se adapta a ella (Rubio, 2017).

La inclusión ha sido estos últimos años, el punto de inflexión en las políticas de acceso de las diferentes universidades de Chile. En el marco de la reforma educacional, el Ministerio de Educación de Chile, a través del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), busca aumentar la equidad, diversidad y calidad en la Educación Superior (MINEDUC, s.f; Universidad de Chile, 2014). Su objetivo es permitir el acceso a la educación superior de estudiantes destacados en enseñanza media, provenientes de contextos vulnerados, mediante la realización de acciones de preparación y el aseguramiento de cupos adicionales a la oferta académica regular, por parte de las universidades que participan del PACE. Además, permite facilitar el progreso de los estudiantes que acceden a la educación superior gracias a este programa, a través de actividades de acompañamiento, tendientes a la retención de aquellos durante el primer año de estudios superiores.

Este programa inició oficialmente en mayo de 2014, comenzando su etapa piloto con estudiantes de 3º Medio y, en el año 2016, se extendió a 27 universidades, 1 Instituto Profesional y un Centro de Formación Técnica, quienes acompañan a los estudiantes de educación media de 456 establecimientos educacionales de todo el país. Para el 2018, el PACE se encuentra acompañando a más de 84 mil estudiantes de 3º y 4º año medio, mediante los equipos académicos de 29 Instituciones de Educación Superior (IES) en convenio con el Ministerio de Educación [MINEDUC], estando presente en 574 establecimientos educacionales, correspondiente a 311 comunas de Chile (MINEDUC, s.f).

Sin duda, el PACE estos últimos años, ha sido el principal programa de inclusión de estudiantes talentosos con un alto índice de vulnerabilidad, que si bien es cierto, presentan alguna dificultad en su integración el primer año de educación superior, esto es subsanado posteriormente, ya que se caracterizan por su alto grado de esfuerzo y motivación (Muñoz & Marín, 2018). Es aquí, donde la inclusión educativa cumple un rol fundamental en los estudiantes, transformando la institución y su cultura para asegurar la equidad frente a la diversidad del estudiantado (Blanco, 2008; Gil-Llambías *et al.*, 2019).

Desde esta mirada, la inclusión no solo en la FID, sino que también en la educación formal, implica dos aspectos fundamentales; el primero, reconocer la diversidad del alumnado y, lo segundo, preocuparse por generar contextos educativos para el aprendizaje de todos (Lissi *et al.*, 2013). Frente a esta realidad, un factor determinante, es el rol que juega el profesor en el éxito de la inclusión educativa, ya que son ellos los que potencian las capacidades de cada estudiante y pueden ofrecer apoyo que les permita involucrarse plenamente en la cultura universitaria (Sobrero *et al.*, 2014).

1.2. Hacia una comprensión del talento pedagógico

Si bien actualmente no existe una construcción desde la literatura en función del binomio conceptual “talento pedagógico”, existen estudios en torno a talento académico, que podría, hipotéticamente, incluir características especiales de una persona con talento pedagógico (Annunziata *et al.*, 2020; Castro y Jaramillo, 2018; Fuentes *et al.*, 2013; Walker-Janzen *et al.*, 2020).

En esta línea, Cabrera (2011) sostiene que: el talento académico es una condición específica de una persona y que ésta debe evidenciar habilidades y capacidades superiores en las áreas de matemática, ciencias naturales y sociales y humanidades. Otro autores como Flanagan y Arancibia (2005), coinciden en tipificar a una persona talentosa como aquella que demuestra una “habilidad significativamente superior en relación con sus pares” (p. 122).

Ante esta mirada del talento académico, Shore y Kanevsky (1993) declaran siete características cognoscitivas que poseen los estudiantes académicamente talentosos: (1) Memoria y conocimiento de base; (2) Velocidad para aprender; (3) Autorregulación metacognitiva; (4) Representación de los problemas y categorización; (5) Conocimiento procesual; (6) Preferencia por la complejidad; y, (7) Flexibilidad cognitiva.

Todas estas características, de alguna u otra manera, cobran importancia en el desempeño docente, no obstante, el talento pedagógico puede llevarnos a plantearnos otras características desde el ámbito pedagógico, como por ejemplo, las habilidades blandas, el talento disciplinar de cada futuro docente, quien por lo demás, debe adaptarse a diferentes contextos educativos (Hormazábal *et al.*, 2020).

En razón de los antecedentes y la implementación del Programa de Vocación y Talento Pedagógico, es importante diseñar y validar un instrumento que permita conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes del programa en tres ámbitos: opinión sobre el profesorado que imparte los módulos, opinión sobre las clases y opinión sobre las estrategias de aprendizajes utilizadas en los módulos.

2. Metodología

2.1. Tipo de estudio

El enfoque del estudio fue descriptivo transversal de medición única (Ato *et al.*, 2013), en donde se elabora y valida una escala de satisfacción.

2.2. Participantes

El estudio se realizó en una Universidad del sur de Chile. Participaron estudiantes de Osorno (n = 85) y Puerto Montt (n = 67), en total 152 estudiantes (28.9% hombres y 71.1 % mujeres) de entre 17 a 19 años (16.0 ± 0.8) de un total de 180 estudiantes, a quienes se les aplicó la encuesta de satisfacción del PVTP. La selección de los estudiantes se realizó de forma intencionada. Al respecto, Gurdíán (2010, p. 247) señala que: la selección apropiada de las y los sujetos actuantes, garantiza confiabilidad en la información. En este contexto, se presentan a continuación los criterios de inclusión:

Tabla 1
Criterios de inclusión de los participantes

Criterios	Descripción
Género	Femenino y masculino
Rol o profesión que desempeña	Estudiantes egresados del PVTP
Experiencia	Mínimo 2 años en el PVTP
Contexto	Educación superior

Fuente: Elaboración propia.

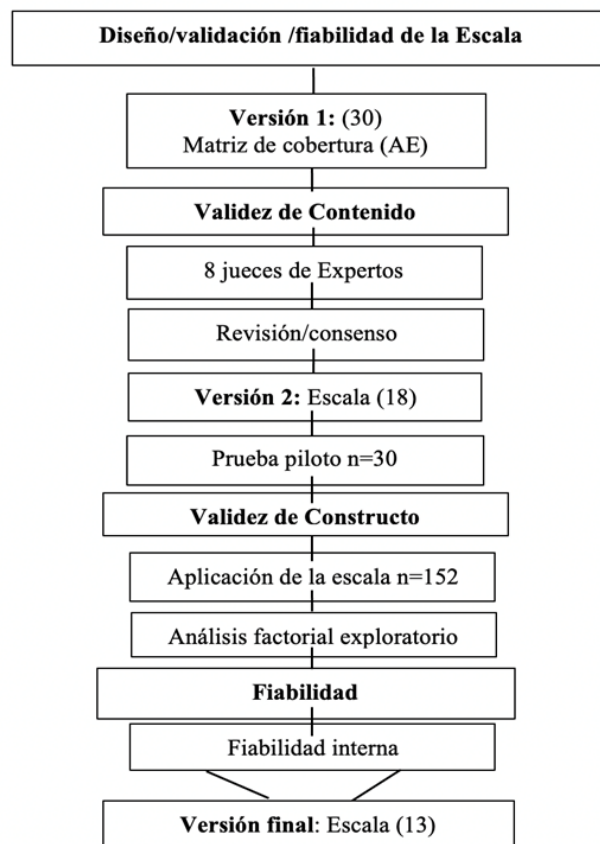
2.3. Instrumento

Se elaboró un instrumento que permite evaluar la satisfacción de los estudiantes que ingresaron a la universidad a través del PVTP, el cual en su versión inicial estuvo compuesto por 30 ítems y tras el análisis del juicio de expertos, se redujo a 18 ítems. Una vez realizados los Análisis Factoriales Exploratorios (AFE), la versión final de la encuesta quedó constituida por 13 ítems. En lo formal, la puntuación de la escala oscila entre 1= muy insatisfecho a 5= muy satisfecho.

2.4. Procedimiento

El proceso de diseño, validación y fiabilidad de la escala se llevó a cabo en las siguientes cuatro etapas: elaboración del instrumento; validez de contenido; validez de constructo; y evaluación de la consistencia interna. Para clarificar el proceso de diseño, validación y pruebas de fiabilidad, en la figura 1, se estructura un mapa conceptual.

Figura 1
Diseño, validación y fiabilidad del instrumento de medición



Fuente: Elaboración propia.

I etapa: Tras la conceptualización previa del “Talento pedagógico” y análisis de los objetivos e hitos del proyecto, se decide elaborar una matriz de cobertura, para cubrir todos los indicadores de logro del programa. Posteriormente, se construye la escala considerando como requisitos de partida los que indica (Ramos *et al.*, 2006); brevedad, sencillez, vocabulario comprensible y adaptado tanto a la edad como a las características sociales y culturales de los estudiantes, preguntas breves, motivador y atractivo en su diseño. El instrumento consideró tres ámbitos: opinión sobre el profesorado que imparte los módulos, opinión sobre las clases y opinión sobre las estrategias de aprendizajes utilizadas en los módulos.

II etapa: Para alcanzar niveles óptimos de validez de contenido, se utilizó la técnica de jueces expertos, la cual se define como el grado en que una prueba mide de forma adecuada lo que pretende medir (Juárez-Hernández y Tobón-Tobón, 2018; Thomas y Nelson, 2007). Las variables que se utilizaron para valorar la validez de contenido del instrumento fueron; grado de adecuación de los ítems (a nivel conceptual); grado de pertenencia al objeto de estudio; y grado de adecuación a nivel de definición y comprensión. Los jueces expertos indicaron la necesidad de que la pregunta forme o no, parte de la encuesta y el grado de pertenencia de los ítems del instrumento (escala de uno al 10). Siguiendo la propuesta de Bulger y Housner (2007) se eliminaron todos aquellos ítems con valores inferiores a siete, se modificaron los valores entre siete coma uno y ocho, y se aceptaron los superiores

a ocho coma uno. Para comprobar cuáles son las dificultades en relación a la redacción, adecuación y terminología específica de los diferentes ítems, se realizó una prueba piloto con 30 estudiantes de similares características a quienes participaron del estudio.

III etapa: Para explorar la estructura factorial de los ítems que componen el instrumento, se realizó un análisis factorial exploratorio, utilizando el método de componentes principales y rotación varimax. Se excluyeron cinco ítems, los cuales arrojaron un índice de dificultad bajo un 0,3 (Ayala, 2013).

IV etapa: La fiabilidad se define como la reproductibilidad de una medida (Galindo-Domínguez, 2020; Thomas y Nelson, 2007). Para determinar la consistencia interna de la escala se utilizó el Alfa de Cronbach.

Es importante señalar que para cumplir con los criterios éticos propuestos, se les solicitó firmar un consentimiento informado a los estudiantes mayores de 18 años y un asentimiento informado a los escolares menores de edad, complementado de un consentimiento firmado por sus padres. Al respecto, Moscoso y Díaz (2018) señalan que es indispensable que el investigador explique el propósito, alcance y procedimiento del estudio, dejando ver la perspectiva ética y la experiencia particular en el trabajo. Con ello, se respetaron los criterios éticos, de acuerdo a la declaración de Helsinki para el estudio con seres humanos (Asociación Médica Mundial, 2018).

2.5. Análisis estadísticos

Se realizaron análisis descriptivos, fiabilidad y análisis factoriales exploratorios. Para determinar si existen diferencias según campus, sexo y edad, se aplicó el método T Student, tras la verificación del supuesto de normalidad. Para cumplir con lo anterior, se utilizó el programa SPSS 28.0 empleando un nivel $p > 0,05$ para la interpretación de la significancia.

3. Resultados y discusión

La tabla 2 muestra un análisis descriptivo de los participantes del estudio, en cuanto a la media y desviación estándar en función del sexo, campus y edad de los estudiantes, demostrando una distribución similar para ambas variables.

Tabla 2
Media y desviación estándar de la muestra
en función del campus, sexo y edad

Campus	Masculino			Femenino		
	17 años	18 años	19 años	17 años	18 años	19 años
Osorno	56,33 (6,45)	55,20 (7,62)	60,20 (3,42)	55,74 (6,09)	58,83 (5,66)	58,40 (2,96)
Puerto Montt	59,31 (5,36)	58,13 (1,55)	---*	60,60 (4,17)	58,94 (3,58)	58,50 (0,70)
Total	57,88 (5,98)	57,00 (4,79)	60,20 (3,42)	57,41 (5,94)	57,76 (4,92)	58,43 (2,44)

Fuente: Elaboración propia.

Nota: * En la muestra no habían estudiantes varones de 19 años en el campus Puerto Montt.

En la tabla 3 se presentan los resultados relativos a la puntuación media y desviación típica obtenida por el conjunto de la muestra entorno a la satisfacción del PVTP en ambos campus, en función de la variable sexo y edad. Si bien, se destaca el alto nivel de satisfacción en ambos sexos, solo en Osorno se producen diferencias significativas, con resultados específicos de la prueba T de $f = 7,342$ $p < 0,05$; y en el caso de Puerto Montt de $f = 3,684$ $p > 0,05$.

Tabla 3
Puntajes medios y Desviación Estándar (DS)
de los ítems de la ESPVTP

Ítems	Media	± DS
Estrategias de enseñanza utilizada	4,5	0,7
Recursos y materiales didácticos disponibles	4,4	0,8
Apoyo académico que he recibido	4,5	0,8
Estrategias de evaluación utilizadas	4,3	0,9
Contenidos teóricos del módulo de apresto pedagógico	4,6	0,7
Contenidos teóricos del módulo de comprensión y producción de textos orales y escritos	4,6	0,5
Contenidos teóricos del módulo de pensamiento lógico matemático	4,4	0,8
Expresión oral	4,6	0,6
Expresión escrita	4,4	0,6
Expresión artística	4,5	0,7
Trabajo autónomo	4,4	0,7
Trabajo en equipo	4,7	0,7
Trabajo en plataforma de aprendizaje computacional	3,7	1,3

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la prueba de adecuación muestral, confirmaron el análisis con un (Kaiser-Meyer-Olkin) $KMO= 0,76$. Esto demuestra que la idea es aceptable, sumado al registro de la prueba de esfericidad de Bartlett es 0,00. De este modo es posible asumir que existe una correlación interna en las respuestas de la aplicación del instrumento. Se identificaron tres factores que explicaban el 51,65% de la varianza total (factor 1 = 29,45%, factor 2 = 11,79 %, factor 3 = 10,41%), los que fueron denominados como “Satisfacción de las estrategias docentes”, “Satisfacción de los módulos” y “Satisfacción de las estrategias de aprendizaje” (Tabla 4).

Debido a las características de respuesta del instrumento (escala), en el análisis de la consistencia interna se utilizó la fórmula de Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,77 para el primer factor (Satisfacción de las estrategias docentes) 0,67 para el segundo factor (Satisfacción de los módulos) y 0,63 para el tercer factor (Satisfacción de las estrategias de aprendizaje). Estos valores nos permite estimar una consistencia interna buena del instrumento (Hair *et al.*, 2009).

En lo global, el Programa de Vocación y Talento Pedagógico ha sido una gran oportunidad para aquellos estudiantes que proyectan una carrera de educación superior en el ámbito educativo. Diferentes programas y estudios (Amstrong y Cairnduff, 2012; Neves, 2014; Pontificia Universidad Católica de Chile, 2015; Universidad de Chile, 2015) señalan la importancia de los programas de inclusión en educación. En esta línea, es necesario generar una nueva perspectiva en torno al acceso a la enseñanza superior en Chile, y así, continuar disminuyendo las brechas de desigualdad social, que además, se traduce en una segmentación económica (Beyer, 1999). No obstante, aún se continúa dejando en un segundo plano el apoyo psicosocial (Ferro *et al.*, 2019). Vásquez y Alarcón, (2016) señalan la importancia de apoyar o evaluar necesidades para disminuir las barreras existentes en la educación superior, sin embargo, concluyen que existe un escaso compromiso de las instituciones con el acompañamiento de los estudiantes, con el trabajo colaborativo y, sobre todo, con la evaluación de las necesidades de su comunidad. Es por ello, imprescindible rediseñar programas de estudio y decretos institucionales, para alcanzar una mayor inclusión de los estudiantes, independiente de su origen social, trayectoria escolar y diversidad cultural (Sandoval-Obando y Lamas, 2017; Sandoval-Obando *et al.*, 2020; Seoane *et al.*, 2016).

Tabla 4
Análisis factorial exploratorio de los ítems
(afirmaciones) del cuestionario

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Ítem 1	0,796	--	--
Ítem 2	0,868	--	--
Ítem 3	0,432	--	--
Ítem 4	0,774	--	--
Ítem 5	--	0,673	--
Ítem 6	--	0,736	--
Ítem 7	--	0,721	--
Ítem 8	--	--	0,516
Ítem 9	--	--	0,553
Ítem 10	--	--	0,563
Ítem 11	--	--	0,556
Ítem 12	--	--	0,463
Ítem 13	--	--	0,748

Fuente: elaboración propia.

También es importante conocer la procedencia de los estudiantes que ingresan vía programa de acompañamiento, ya que muchos de ellos, provienen de contextos desfavorecidos, con dificultades a nivel académico y social (Gallardo *et al.*, 2014). No obstante, estos estudiantes talentosos que poseen habilidades y hábitos de estudio pueden enfrentar las exigencias académicas que les impone la universidad (Educación 2020, 2013). Desde esta mirada, es importante que las universidades chilenas continúen fortaleciendo el ingreso de estudiantes talentosos, que a veces, por diferencias sociales y económicas no pueden acceder a una educación terciaria.

La escala elaborada y validada tuvo por objeto conocer la satisfacción de los escolares en torno al Programa de Vocación y Talento Pedagógico. La revisión realizada en trabajos que diseñan y/o validan instrumentos similares (Cuso *et al.*, 2015; Molina-Achury *et al.*, 2016; Novo *et al.*, 2016) muestran la importancia de establecer buenos índices de ajuste para hacer válido y fiable su utilización.

Con respecto a la validez de constructo, diferentes autores (Messick, 1980; Pérez *et al.*, 2000) señalan la importancia de estos análisis, los cuales permiten integrar consideraciones de la validez de contenido en un marco común, que permite probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes. En efecto, realizar el AFE, nos permitió explicar, por un lado, las dimensiones o factores del instrumento, en los cuales se asociaban los ítems y, por otro; determinar los índices de dificultad de cada uno de ellos. Demostrando en la mayoría de los ítems una correlación positiva ítem-factor entre (0,5 y 0,7), lo cual es considerado como un aporte significativo (Méndez y Rondón, 2012).

En función de la fiabilidad interna del instrumento, se obtuvo un coeficiente de 0,78 de los 13 reactivos, valor que nos indica una confiabilidad aceptable de la escala (George y Mallery, 2016). Este valor nos permite compararlo con propuestas de similares características (Molero y Ruiz-Carrascosa, 2005; Muñoz-Cantero *et al.*, 2002), estimando una consistencia interna recomendada (Henson, 2001).

4. Conclusiones

El movimiento inclusivo en educación superior, cualquiera sea su visión, ha movilizó la construcción de una serie de políticas a nivel institucional, y que se traduce en acciones educacionales referidas principalmente, a permitir que todos los estudiantes talentosos tengan acceso al sistema educacional superior. Por esta razón, es

muy importante conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes en torno al PVTP a través de un instrumento válido y confiable. Tras el proceso de diseño y análisis psicométrico de la escala de satisfacción del PVTP, se puede concluir que se dispone de un instrumento válido y fiable para medir la satisfacción de los estudiantes frente al programa. Desde esta mirada, la encuesta puede ser considerada como una herramienta útil para valorar uno de los contenidos primordiales de cada proceso de evaluación de programas. Asimismo, representa un instrumento idóneo para establecer las mejoras que debe resolver el proyecto.

En definitiva, los resultados evidencian la importancia de un programa que, sin importar la condición social, género y etnia, ha permitido que estudiantes de sectores vulnerables puedan acceder a la educación superior, de acuerdo con su desempeño académico en contexto y a partir de programas de acompañamientos académicos y socio afectivos.

Una de las principales limitaciones del estudio, fue no analizar la validez concurrente, por lo que se sugiere complementar la validez externa del instrumento, analizando la asociación de los factores de la ESPVTP con otros constructos teóricamente similares. Además, se necesita continuar el proceso de evaluación psicométrica del instrumento para que pueda ser utilizado en diversas universidades del país.

Referencias bibliográficas

- Amstrong, D., y Cairnduff, A. (2012). Inclusion in higher education: issues in university–school partnership. *International Journal of Inclusive Education*, 16(9), 917-928. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.636235>
- Annunziata, P. A., Cruz, S. F., & Castillo, J. Q. (2020). El talento pedagógico: aportes desde la didáctica para el aprendizaje significativo. *Revista Akadèmeia*, 18(1), 54-87.
- Arias, O., Mizala, A., y Meneses, F. (2016). *Brecha de género en matemáticas: el sesgo de las pruebas competitivas* (evidencia para Chile) (Proyecto FONDECYT 1140834). Santiago de Chile: FONDECYT. Recuperado de <https://conicyt.cl/gendersummit12/wp-content/uploads/2017/12/Oscar-Arias.pdf>
- Asociacion Medica Mundial (2018). *Declaración de Helsinki de la AMM-Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ayala, A. (2013). Índice de dificultad y asimetría de los ítems en las pruebas pedagógicas. *Horizonte de la Ciencia*, 3(5), 65-74. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/196>
- Beyer, H. (1999). *Educación y desigualdad de ingresos: una nueva mirada*. (Vol. 297), Centro de Estudios Públicos.
- Blanco, R. (2008). Educación de calidad para todos: un asunto de derecho. Santiago: Fundación Santillana.
- Bulger, S., & Housner, L. (2007). Modified Delphi investigation of exercise science in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 57-80. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.1.57>
- Cabezas, V., y Claro, F. (2011). “Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer alumnos talentosos a estudiar pedagogía?”. Centro de Políticas Públicas UC. <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/valoracion-social-del-profesor-en-chile.pdf>
- Cabrera, P. (2011). “¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos”. *Estudios Pedagógicos*, 2, 43-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200002>.

- Castro Cáceres, R. A., & Jaramillo Azema, C. A. (2018). Autopercepción de estudiantes novatos de pedagogías relativa a la vocación y talento pedagógico. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 1(1), 33-56. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/3404>
- Cifuentes Orellana, M. B., Munizaga Mellado, F. R., & Mella Luna, J. (2017). Más tiempo para aprender: Evidencias para aportar al debate sobre equidad, inclusión y gratuidad de la Educación Superior a partir de resultados de dispositivos de nivelación matemática. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 54(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.1>
- CIPER CHILE. (2011). *Académicos acusan que consolida la desigualdad. Centro de Investigación e Información Periodística*. <https://www.ciperchile.cl/2011/12/12/psu-academicos-acusan-que-consolida-la-desigualdad/>
- Contreras, A., Corbalán, F. y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 259-263. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5514>
- Cuso, F., Clares, P., & Juárez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *Estudios sobre educación*, 29, 81-101. <https://doi.org/10.15581/004.29.81-101>
- Díaz Yáñez, K. G., Ravest Tropa, J. A., & Queupil Quilamán, J. P. (2019). Brechas de género en los resultados de pruebas de selección universitaria en Chile. ¿Qué sucede en los extremos superior e inferior de la distribución de puntajes?. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-19. <https://doi.org/10.7764/10.7764/PEL.56.1.2019.5>
- Durán del Fierro, F. (2019). Pruebas estandarizadas para el acceso a la educación superior en Chile: performatividad y subjetividad de los estudiantes. *Calidad en la educación*, (50), 180-215. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.723>
- Educación 2020, (2013). *Programas de inclusión en universidades*. <https://educacion2020.cl/noticias/programas-de-inclusion-en-universidades/>
- Espinoza, E., González, L., y Latorre, C. (2009). “Un modelo de equidad para la educación superior: análisis de su aplicación al caso chileno”. *Revista de la educación superior*. XXXVIII (150). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000200006&lng=es&tlng=es.
- Faúndez García, R., Labarca Tapia, J. P., Cornejo Moreno, M. F., Villarroel Jorquera, M., & Gil Llambías, F. J. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 54(1), 1-11. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.2>
- Ferro, E. F., Bahamondes, V. V., Cid, F. M., & Flores, P. G. (2019). Motivos de deserción universitaria de estudiantes de educación física de Chile. *EmásF: revista digital de educación física*, (57), 14-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6860150>
- Flanagan, A., & Arancibia, V. (2005). “Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos Talentosos Efectuada por Profesores”. *Psykhé*. 2005, 14 (1), 121- 135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100010>
- Fuentes, R., Valdés, A., & Campos, C. (2013). Aproximación al concepto de talento pedagógico: un paso en la selección de personas con potencial docente para la FIP en Chile. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 12(23), 61-74. <http://www.rexe.cl/23/pdf/234.pdf>

- Galindo-Domínguez, H. (2020). Estadística para no estadísticos: Una guía básica sobre la metodología cuantitativa de trabajos académicos (Vol. 59). 3 Ciencias. <https://doi.org/10.17993/EcoOrgyCso.2020.59>
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., y Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 135–151. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.10>
- Garcés, C. R. R., Padilla-Fuentes, G., & Espinosa-Valenzuela, D. (2021). No todo es Prueba de Selección Universitaria: el Ranking como vía de inclusión a la universidad en Chile. *Sophia*, 17(2), e1026-e1026. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.2i.1026>
- Garrido, J., Gajardo, J. y Díaz, M. (2015). Percepciones sobre la trayectoria socio-académica de estudiantes participantes del Programa Propedéutico de la Universidad de Concepción. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 33-46. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.4>
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. USA: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545899>
- Gil-Llambías, F. J., del Valle Martín, R., Villarroel Jorquera, M., & Fuentes Vega, C. (2019). Caracterización y desempeño académico de estudiantes de acceso inclusivo PACE en tres universidades Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 259-271. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>
- Gurdián, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. INIE. Costa Rica.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2009). *Multivariate Data Analysis*. New York. Pearson Prentice Hall.
- Henson, R. (2001). Understanding internal consistency reliability estimates: A conceptual primer on coefficient alpha. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34 (3), 177-189. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069034>
- Hormazabal González, N, Abricot Marchant, N, Oyarzo Vargas, K, Alvarado Arteaga, M, & Bravo Tobar, C. (2020). Programas de acceso especial a las carreras de pedagogía: Sus características en las Universidades del Estado de Chile. *Sophia Austral*, (25), 93-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100093>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297
- Jarpa-Arriagada, C. & Rodríguez-Garcés, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327-343. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512028032016>.
- Juárez-Hernández L.G. y Tobón-Tobón S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Espacios*, 39(53), 23-30. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf>
- Kremerman, M. (2007). *El desalojo de la universidad pública*. Santiago, Chile: Opech
- Ley, N. 20.422. (2010). *Norma sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Santiago, Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>
- Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., y Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior en Chile*. http://plane.uc.cl/images/educacion_superior_inclusiva_en_chile.pdf

- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-20. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4183/3784>
- Méndez, C., & Rondón, M. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 197-207. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80624093014.pdf>
- Messick, S. (1980). Test validity and ethics of assessment. *American Psychologist*, 35, 1012-1027. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1979.tb01178.x>
- MINEDUC, (s.f). Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. <https://pace.mineduc.cl/>
- Mizala, A., Hernández, T., & Makovec, M. (2011). *Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía*. Proyecto FONIDE, (F511059). <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-Alejandra-Mizala-UdeChile-F511059.pdf>
- Molero, D. y Ruiz-Carrascosa, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98341>
- Molina-Achury, N., Forero-Nieto, S., Ramos-Caballero, D., Benavides-Piracón, J., & Quintana-Cortés, M. (2016). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de condiciones de salud y trabajo de los fisioterapeutas en Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 64(3Sup), 59-67. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v64n3Supl.51655>
- Moscoso, L., y Díaz, L. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. <https://doi.org/10.18359/rlbi.2955>
- Muñoz -Cantero, J., Ríos de Deus, M., y Abalde Paz, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 103-134. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4362/4034>
- Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60157-8](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60157-8)
- Muñoz, M., & Marín, R. (2018). Programa de inclusión en Educación Superior: experiencias de estudiantes en la Facultad de Medicina. *Pensamiento Educativo*, 55(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.55.1.2018.4>
- Murillo, F. J., & Garrido, C. A. M. (2020). Segregación Escolar como Opresión. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7611669>
- Neves, C. (2014). Enseñanza Superior en Brasil y las políticas de inclusión social. *Páginas de Educación*, 7(2), 1-26. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200008&lng=es&tlng=es.
- Novo, M., Redondo, L., Seijo, D., & Arce, R. (2016). Diseño y validación de una escala para la evaluación del sentido de comunidad en grupos académicos virtuales. *Revista de Investigación en Educación*, 14(2), 126-140. <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/209/215>
- OCDE (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación: la educación superior en Chile*. Santiago, Chile: Mineduc. <https://ciperchile.cl/wp-content/uploads/LINK6.pdf>
- Orcasita, L., & Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psicología*, 4(2), 69-82. <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v4n2/v4n2a07.pdf>

- Palominos, F., Díaz, H., Palominos, S. & Cañete, L. (2018). Relación entre los Procedimientos de Selección a la Educación Superior y el Desempeño Académico de los Estudiantes con base en una Clasificación mediante Conjuntos Difusos. *Formación universitaria*, 11(1), 45-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000100045>.
- Pérez, J., Chacón, S., & Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=601>
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2015). *Programa Talento e inclusión*. <https://inclusion.uc.cl/>
- Ramos, R., Giménez, A., Muñoz, E., & Lapaz, M. (2006). *Cuestionario de evaluación de la autoestima para educación primaria (A-EP)*. Madrid. TEA Ediciones.
- Román, C. (2010). “Contextos, experiencias e investigaciones sobre Programas Propedéuticos en Chile”. Universidad católica Silva Henríquez y CONICYT. <http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/libros/index/assoc/HASHddfe.dir/Contexto%20experiencias%20e%20investigaciones%20sobre%20los%20programas%20propedeuticos%20en%20Chile.pdf>
- Román, C. (2013). El buen rendimiento escolar en los estudiantes que ingresan a la universidad a través del programa propedéutico: un análisis desde la motivación y el discurso de la UCSH. *Calidad en la educación*, (38), 147-179. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100004>.
- Rubio, V. (2017). Inclusión de personas en situación de discapacidad en educación superior, desde el enfoque de la responsabilidad social, en un contexto de transiciones discursivas respecto del binomio integración/inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 11(2), 199-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200013>.
- Sandoval Obando, E., Toro Arévalo, S., Poblete Gálvez, C., & Moreno Doña, A. (2020). Implicaciones Socioeducativas de la Creatividad a partir de la Mediación Pedagógica: Una Revisión Crítica. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 46(1), 383-397. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100383>
- Sandoval-Obando, E. y Lamas, M. (2017). Impacto de la Ley SEP en las escuelas: Una mirada crítica y local en torno al rol de los psicólogos de la educación. *Paideia*, (61), 57-81. <https://revistasacademicas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/707>
- Seoane, V., Gentili, P., y Arriagada, I. (2016). Acción afirmativa: una política para garantizar el acceso y la permanencia en la educación superior. En Díaz-Romero, P. (Ed), *Caminos para la Inclusión en Educación Superior*. <https://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/DiazRomero-Caminos-para-la-inclusion-en-la-Educacion-Superior-Version-Chile.pdf>
- Shore, M., & Kanevsky, S. (1993). Thinking processes: Being and becoming gifted. *International handbook of research and development of giftedness and talent*, 1, 133-147.
- Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P., y Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 152–164. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.11>.
- Thomas, J., & Nelson, J. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Universidad de Chile, (2015). *Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa*. https://www.ingresoequidad.uchile.cl/assets/archivos/decreto_0047335.pdf

Universidad de Chile (2014). *Política de Equidad e Inclusión Estudiantil*.

http://www.plataforma.uchile.cl/libros/politica_de_equidad_e_inclusion_estudiantil.pdf

Vásquez, B., y Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1–19. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.9>

Walker–Janzen, Walter, González-García, Gustavo, & García-Olguín, Rodrigo. (2020). Características socioacadémicas de estudiantes en Chile postulados con talento escolar para la pedagogía. *Educação e Pesquisa*, 46, e219434. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046219434>



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