

## Programa de inclusión en Educación Superior: experiencias de estudiantes en la Facultad de Medicina

### Inclusion Program in Higher Education: Experiences of Students in the Faculty of Medicine

María Magdalena Muñoz Montes<sup>1</sup> y Rigoberto Marín Catalán<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile

<sup>2</sup>Facultad de Medicina, Universidad de Chile

Correspondencia a:

María Magdalena Muñoz Montes

Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile  
Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile.

mmunozj@uc.cl

---

2018 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile

---

doi: 10.7764/PEL.55.1.2018.4

### Resumen

Estudio centrado en la implementación de programas de inclusión en Educación Superior, específicamente en el Programa Talento e Inclusión (T+I) de la Pontificia Universidad Católica de Chile que incorpora estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos. El objetivo es comprender las experiencias personales, académicas y sociales del primer año de los estudiantes del Programa T+I de la Facultad de Medicina. La técnica de recolección de la información utilizada fue la entrevista grupal. Se determinaron unidades de significado y se construyó un sistema de categorización. Los resultados demuestran una experiencia cargada de tensiones. A nivel personal significó un proceso de alto impacto, especialmente para quienes provienen de otra región. Su bienestar se vio afectado por falta de tiempo y estilo de vida poco saludable. En lo académico, los estudiantes no lograban responder a las exigencias obteniendo un rendimiento generalmente deficiente. Se vieron conflictuados por el déficit en ciencias básicas y métodos de estudio. Sobre la experiencia social, destacan la inseguridad y prejuicio inicial, pero luego mayoritariamente se sintieron acogidos. Las diferencias socioculturales aparecen como un factor de exclusión. Si bien la experiencia se vio favorecida por la motivación y esfuerzo de los estudiantes, resultó un período complejo caracterizado por frustración, desgano y cuestionamiento.

*Palabras clave:* equidad, inclusión, educación superior, diversidad, talento

### Abstract

This research focuses on the implementation of inclusion programs in Higher Education, specifically in the Talento e Inclusión Program (T+I) of Pontificia Universidad Católica de Chile, that incorporates students from disadvantaged backgrounds. The aim is to understand the personal, academic and social experiences of the first year for students in the Talento e Inclusión Program of the Faculty of Medicine.

The information recollection technique used was the group interview. Starting from the transcripts of the interviews, units of meaning were determined and a categorization and codification system was built. The results show that the experience was fraught with tension. On a personal level meant a high impact process, especially for those coming from another region. Their well-being was affected by lack of time and unhealthy lifestyle. Academically, students got generally poor academic performance, with problems in the basic science and study methods. On the social experience, the insecurity and initial prejudice stand out, but then the majority felt welcomed. The previous sociocultural differences appear as a factor of exclusion. Despite the motivation and effort of the students, it was a complex period characterized by frustration, reluctance and questioning.

*Keywords:* equity, inclusion, higher education, diversity, talent

Darle la oportunidad a jóvenes que hasta ahora no podían ingresar a la universidad, ya sea por motivos económicos o por calidad de la educación escolar, es el espíritu que se vive en este momento a nivel nacional. Por lo mismo, cada año son más las universidades de nuestro país que han desarrollado políticas de inclusión en su acceso, las que se concretan a través de distintos programas de admisión especial a las carreras de pregrado.

Estos programas se sustentan en el principio de que los talentos están igualmente distribuidos en la sociedad, independiente del nivel socioeconómico (NSE) o de las instituciones educacionales de procedencia, basándose en investigaciones que muestran que los estudiantes talentosos poseen habilidades y hábitos de estudio que les permiten enfrentar las exigencias académicas que les impone la universidad (Educación 2020, 2013).

En este marco, la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) ha dado origen al *Programa Talento e Inclusión UC (T+I)*, que tiene como propósito asegurar el ingreso y retención en la universidad de aquellos estudiantes talentosos que ven dificultado su acceso por las inequidades que existen a nivel de la educación escolar. Este programa es una vía de admisión especial destinada a estudiantes destacados provenientes de colegios municipales o particulares subvencionados que cumplen con determinados requisitos.

En la Facultad de Medicina, este programa comenzó durante el proceso de admisión 2014, de manera que a la fecha han ingresado cuatro generaciones de estudiantes por medio de esta vía. Sin embargo, no sólo se busca el ingreso de estos estudiantes, sino que también su retención en el sistema de Educación Superior, por lo tanto, resulta relevante estudiar las experiencias personales, académicas y sociales que han tenido los estudiantes del programa T+I en el primer año de universidad, ya que estas experiencias podrían determinar la permanencia de dichos estudiantes en la PUC. La mirada desde los propios estudiantes que ingresaron al programa es fundamental, ya que ellos son los actores principales, cuyas voces interpretan sus propias experiencias durante la permanencia en la PUC.

### **Inclusión en Educación Superior**

A diferencia de la integración educativa, en que se espera un proceso de adaptación de los grupos admitidos a la institución, el foco de la inclusión educativa es la transformación de las instituciones educativas y su cultura para asegurar la equidad frente a la diversidad del estudiantado (Blanco, 2008).

La educación inclusiva implica en primer lugar reconocer la diversidad del alumnado y, en segundo lugar, preocuparse por generar contextos educativos para el aprendizaje de todos (Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas, y Vásquez, 2013). Para esto se requiere, entre otras cosas, de una docencia que aborde las diferencias de entrada con la que llegan los estudiantes, desde un enfoque que potencie las capacidades de cada uno y ofrezca apoyos que les permitan involucrarse plenamente en la cultura universitaria que los acoge (Sobrero, Lara-Quinteros, Méndez, y Suazo, 2014).

La educación inclusiva está positivamente relacionada con una educación de calidad, ya que favorece un mayor desarrollo cognitivo de los estudiantes y estimula una disposición general al pensamiento complejo y actitudes de responsabilidad social en los miembros de la comunidad universitaria (Sebastián, 2007).

### **Experiencias de inclusión internacionales**

Con respecto a experiencias de universidades internacionales en inclusión social, se pueden mencionar los casos de Brasil y Estados Unidos. En el caso de Brasil existe un sistema de inclusión basado en cuotas, que establece que las 59 universidades públicas y los institutos técnicos federales deben reservar, como mínimo, 50% de sus cupos para estudiantes que hayan cursado la enseñanza media en escuelas públicas. Estos cupos son destinados a los estudiantes que hayan hecho todo el segundo ciclo en una escuela pública y cuyas familias tengan una renta per cápita de hasta un salario mínimo y medio, que corresponde a unos 450 dólares mensuales (Neves, 2014).

En Estados Unidos, algunas universidades estatales han implementado un sistema de admisión directa a la Educación Superior para los mejores estudiantes de la enseñanza secundaria, denominado, *percent plan*, el cual entró en funcionamiento el año 1996. Los estados que utilizan este sistema son Texas, California y Florida. Así, por ejemplo, Texas establece que cualquier estudiante de cualquier colegio del 10% más alto de rendimiento académico (Estudiantes Top10%) puede elegir por sí mismo a qué universidad pública estatal desea ingresar. Estos estudiantes acceden directamente a la universidad, puesto que son eximidos de los resultados en la prueba de ingreso *Scholarship Aptitude Test* (SAT), porque se considera que ya han demostrado su potencial académico. Asimismo, en el Estado de California, accede directamente el Top4% y en el caso de Florida, no permiten que los estudiantes puedan elegir universidad, pero se les asegura un cupo en alguna universidad del Estado (Horn, 2012). De acuerdo al U.S. News Ranking 21, las tasas de retención y titulación han crecido con el aumento de estudiantes Top10%, alcanzado cifras cercanas al 90%, convirtiéndose de esta manera en un indicador de excelencia a lo largo del tiempo en este país.

Por otro lado, en Australia la Universidad de Sydney ha iniciado el programa *Compass – find your way to higher education* en el año 2008. Para su implementación se asoció con escuelas primarias y secundarias ubicadas en comunidades con vulnerabilidad socio-económica y bajo éxito en el ingreso a la educación superior. Este programa se distinguía por su enfoque en la construcción de capital social dentro de la educación escolar y comunidades, mientras que las universidades de Australia centraban las intervenciones principalmente en las vías de acceso a la educación superior. De manera que el programa *Compass* enfatiza las asociaciones y una relación más amplia entre universidades y comunidades (Amstrong, 2011).

### **Experiencias de inclusión nacionales**

Con el objetivo de mitigar la situación de inequidad educativa existente en nuestro país, se ha dado inicio a un proceso de cambios que tienden a favorecer el derecho a aprender de los diferentes sectores de la población, tradicionalmente excluidos de las aulas universitarias. Entre los años 1992 y 2006 se han desarrollado experiencias como bonificaciones de puntaje a los estudiantes con resultados académicos más altos dentro de su promoción, la creación de la Beca de Excelencia Académica (BEA) y los cupos supernumerarios. Ya a partir del año 2007, comenzaron a tomar fuerza las experiencias de inclusión en nuestro país, comenzando con el Programa Propedéutico de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), y expandiéndose posteriormente a la Red de Propedéuticos Unesco. Asimismo, en el año 2011, la PUC y la Universidad de Chile, las dos universidades de más alta selectividad en nuestro país, incorporaron programas de inclusión dentro de sus vías de admisión especial: Talento e Inclusión (T+I) y Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), respectivamente. Este camino, culmina finalmente con la implementación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación

Superior (PACE) que viene a responder a las necesidades a nivel de país, y consiste en un propedéutico instaurado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) para enfrentar la desigualdad de acceso a la Educación Superior y premiar a los mejores estudiantes (MINEDUC, sf).

Las principales iniciativas de inclusión en Educación Superior implementadas en nuestro país son las siguientes:

#### Red Propedéutico

Este programa fue desarrollado inicialmente por la USACH en el año 2007, en el marco del Programa Liceos Prioritarios del MINEDUC de Chile, y en asociación con OREALC-UNESCO, Fundación Equitas y Fundación Ford.

Este programa está dirigido al grupo de estudiantes ubicado entre el 8 y 10% de mejor rendimiento de cada curso de 4<sup>to</sup> medio (considerándose el promedio de notas obtenido entre 1<sup>ro</sup> y 3<sup>ro</sup> medio). Este proyecto se realiza con profesores de la USACH, los días sábados, durante un período de tiempo de 4-5 meses (Román, 2013). Actualmente, este programa dio origen a la red de Propedéuticos UNESCO, los que se han expandido, con las debidas adaptaciones, a otras 15 universidades nacionales.

#### Universidad de Chile

A partir del año 2013, se implementó el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), una vía de acceso a varias carreras de la Universidad de Chile para estudiantes egresados de establecimientos municipales que, siendo de excelencia, no alcanzan el puntaje necesario para ingresar de la manera tradicional. Como requisitos previos a la Prueba de Selección Universitaria (PSU), se exige pertenecer a los tres primeros quintiles de ingreso y tener promedio de notas de enseñanza de 1<sup>ro</sup> y 3<sup>ro</sup> medio igual o superior a 5,5. Una vez rendida la PSU, es necesario que los estudiantes ponderen un mínimo de 600 ó 650 puntos, de acuerdo a los requisitos de la carrera a la cual postulan, y opten en primera preferencia a la Universidad de Chile en el proceso de admisión anual (Universidad de Chile, 2015).

#### Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE)

El PACE busca aumentar la equidad, diversidad y calidad en la Educación Superior, garantizando un cupo a los estudiantes de sectores vulnerables. Su objetivo es restituir el derecho a la Educación Superior y asegurar la titulación de estudiantes de sectores vulnerados que presentan un alto rendimiento académico en su propio contexto (MINEDUC, sf). Contempla preparar a los estudiantes durante la Educación Media y apoyarlos por medio de una nivelación posterior al acceso a la Educación Superior, para que logren así permanecer en el sistema y, finalmente, egresar.

El PACE se inició en el año 2014 y, en el año 2016, se extendió a 27 universidades, un Instituto Profesional y un Centro de Formación Técnica, quienes acompañan a los estudiantes de educación media de 456 establecimientos educacionales en 304 comunas, de la 15 regiones del país (MINEDUC, sf).

#### Pontificia Universidad Católica de Chile

El Programa Talento e Inclusión UC (T+I) consiste en una vía de admisión especial para todas las carreras de pregrado, destinada a estudiantes del 10% superior de su generación -según ranking de notas- provenientes de establecimientos municipales o subvencionados.

Su objetivo es potenciar el ingreso de estudiantes talentosos de contextos socio-económicamente desfavorecidos; considerando variables complementarias a aquellas contempladas en el sistema de admisión ordinaria, tales como: liderazgo y compromiso social, resiliencia y motivación por la carrera (Moreno y Farías, 2015).

La implementación del Programa T+I ha sido gradual a lo largo de la universidad. Su apertura tuvo lugar en la carrera de Ingeniería el año 2011, cuando se ingresaron 32 alumnos por esta vía de admisión. En el año 2012 se suma Derecho y en el año 2013 ya agregan también Ingeniería Comercial, College, Psicología, Arquitectura y Diseño. Es en el año 2014 cuando se incorporan las carreras de la Facultad de Medicina y desde el año 2015 contempla cupos en todas las carreras de la UC. Para el año 2016 la UC contempló 303 cupos vía admisión especial, admitiéndose desde 2 cupos en carreras como Actuación, Astronomía y Biología hasta 50 cupos como en el caso de Ingeniería (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2015).

El programa T+I exige ciertos requisitos para postular a él: tener nacionalidad chilena o residencia permanente, pertenecer a uno de los cuatro primeros quintiles de ingreso per cápita, haber egresado de Enseñanza Media el presente año, rendir la PSU exigida para la carrera que desea ingresar y obtener un puntaje mínimo de 600 puntos (o el puntaje que exija la carrera correspondiente), solicitar oportunamente los beneficios estudiantiles otorgados por el MINEDUC y postular en primera preferencia a la carrera en la cual fue seleccionado (Moreno y Farías, 2015).

Dentro de la Facultad de Medicina, existen diferencias en el puntaje ponderado PSU que se requiere como mínimo de postulación y las vacantes ofrecidas entre las distintas carreras también varían. A continuación, en la tabla N° 1 se expone dicha información:

Tabla 1

Cantidad de estudiantes del Programa T+I según carrera

Carrera	2014 (N)	2015 (N)	Total (N)	Asistentes (N)
Medicina	3	4	7	3
Odontología	4	3	7	1
Enfermería	4	4	8	2
Kinesiología	6	3	9	1
Fonoaudiología	3	3	6	4
Nutrición y Dietética	0	4	4	2
Total	20	21	41	13

Se puede observar que las diferentes iniciativas de inclusión que se han desarrollado en el país, se basan en principios similares y que las diferencias se hallan principalmente en cuanto a los requisitos de ingreso y la forma de implementación que se lleva a cabo en cada institución de educación.

### **Problema y propósito de investigación**

En relación a los antecedentes entregados, es importante entender que la inequidad afecta no solamente el acceso de los estudiantes a la universidad, sino que también su permanencia y egreso de la carrera. En Chile, los estudiantes que provienen de colegios municipales y de familias en situación de vulnerabilidad tienen una mayor probabilidad de abandonar sus estudios o de titularse en un tiempo mayor al esperado (OCDE, 2009). Ahora bien, no podemos atribuir la deserción y abandono académico como responsabilidad exclusiva de los estudiantes y, por lo mismo, las universidades deben hacerse cargo de proveer a los estudiantes aquellos recursos y apoyos apropiados para que logren avanzar en sus estudios y desarrollen los aprendizajes esperados (Donoso y Cancino, 2007).

En este contexto, la permanencia de los estudiantes del Programa T+I se vuelve un desafío relevante, ya que los estudios que involucran un seguimiento de los estudiantes pertenecientes a programas de esta índole y los factores que influyen en ellos, son todavía escasos en nuestro país. Resulta indispensable

entonces comprender las experiencias que inciden en la permanencia de los estudiantes del Programa Talento + Inclusión, lo que exige estudiar las vivencias personales, académicas y sociales durante el primer año de vida universitaria, período en que los estudiantes de contextos vulnerables vivencian el mayor grado de inestabilidad (Lehmann, 2009).

En vista de lo cual, y siendo responsables con las innovaciones que se implementan en una institución educativa de excelencia académica y sus procesos de mejora continua, se desarrolla el siguiente trabajo con el propósito de comprender las experiencias personales, académicas y sociales del primer año de vida universitaria de los estudiantes del Programa Talento e Inclusión UC de la Facultad de Medicina.

### **Metodología de la Investigación**

El método de investigación corresponde a un Estudio de Casos, de tipo intrínseco, según la terminología de Stake (2005) o de caso único, según Yin (1989). No se eligieron los casos por ser representativos de otros casos, sino porque los casos en sí mismos son de interés para el estudio (Álvarez y San Fabián, 2012).

Los estudiantes participantes de la investigación fueron seleccionados a partir de los siguientes criterios de inclusión: haber ingresado por medio del Programa T+I en los años 2014-2015 y pertenecer a la Facultad de Medicina.

La técnica de recopilación de información fue una entrevista grupal (Powel y Single, 1996) para lo cual se diseñó una pauta de entrevista, que fue sometida a validación de contenido por juicio de expertos, compuesta por 5 preguntas centrales y abiertas. Se construyó una matriz de coherencia para alinear las preguntas con los objetivos del estudio con el fin de asegurar la representatividad de los objetivos propuestos.

La entrevista fue replicada en dos instancias: la primera en Campus San Joaquín y la segunda, en Campus Casa Central, con el objetivo de contar con la participación de estudiantes de las diferentes carreras. Asistieron 9 estudiantes a la primera entrevista: Fonoaudiología (4), Nutrición y Dietética (2), Kinesiología (1), Odontología (1) y Enfermería (1). La entrevista tuvo una duración de 62 minutos. A la segunda, asistieron 4 estudiantes: Medicina (3) y Enfermería (1). En esta ocasión, la entrevista duró 57 minutos. Ambas entrevistas fueron grabadas con el programa ALON Dictaphone y a continuación fueron transcritas al programa Word. A continuación, en la Tabla N°1 se presenta la distribución de los estudiantes por carrera y el número de estudiantes asistentes a cada una de ellas.

Para el análisis de los datos, en primer lugar se realizó una lectura inicial de toda la información recogida a través de las entrevistas, lo que permitió obtener una idea global del contenido de los textos y conocer aquellos temas principales y emergentes.

Luego, se procedió a un análisis de contenido cualitativo que permitió organizar la información identificando los temas más significativos para la investigación y determinar las unidades de registro, entendiéndolas como citas textuales de lo referido por los entrevistados. Se construyó un sistema de categorización que cumpliera con las características de exhaustividad, exclusión mutua, único principio clasificatorio, objetividad y pertinencia propuestas por Rodríguez, Gil y García (1996).

Para definir las dimensiones y categorías se utilizó el método de comparaciones constantes propuesto por Glaser y Strauss (1967). Se recurrió a un proceso deductivo-inductivo, puesto que si bien al comienzo se utilizaron categorías definidas previamente, éstas fueron redefinidas de acuerdo a la información recogida.

La confiabilidad de los resultados se estableció en función de los criterios de credibilidad (triangulación de datos y de investigadores), transferibilidad (recogida abundante de información), dependencia (auditoría) y confirmabilidad (descriptores de baja inferencia), descritos por Ruiz (2012).

La presente investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la PUC. Los estudiantes fueron informados acerca del propósito de la actividad y los objetivos del estudio, así como del uso que se le daría a la información obtenida en la entrevista, lo cual se formalizó por medio de un consentimiento informado. La información obtenida fue manipulada de forma anónima y confidencial, utilizando códigos de registro e identificación. Con el objetivo de velar por la confidencialidad de los entrevistados, no se indicará la carrera de los estudiantes cuando se incorporen citas textuales, debido a que por ser las primeras generaciones admitidas vía T+I pueden resultar reconocibles en sus carreras.

## Análisis de Resultados

### La experiencia personal, un fuerte cambio

La experiencia personal vivida por los estudiantes no comienza con el inicio del año académico, sino que desde el día en que empezaron su proceso de postulación, o incluso antes, desde que tenían la “*ilusión*” de estudiar en una institución como la PUC. Estaban decididos a gestionar expectativas para no frustrarse frente a un posible fracaso; pero una vez aceptados, comienza un remolino de pensamientos, emociones y reacciones.

«Porque realmente fue que la universidad te investigó y que te escogió a ti independientemente de tu puntaje para que fueras parte de la universidad» (Estudiante T+I).

Presentan sentimientos de satisfacción, incredulidad e infinito agradecimiento, vivido no tan sólo por los estudiantes, sino que también por sus familias, porque se trata de la culminación del proyecto familiar.

«A mi papá creo...Y como que se le pusieron los ojos llorosos de la emoción. Y después como que mi papá no podía decir nada, ¿ah?, porque estaba así como, que no podía ni creerlo, porque primero quedar en la católica y no tenía el puntaje para quedar, y después, que más encima tenga beca, como que él no lo podía creer. Y como que no; estuvo, muy...en todo el día estaba así como impactado» (Estudiante T+I).

Sin embargo, una vez iniciado el período académico se expone un primer año cargado de tensiones. Estas tensiones se pueden ver exacerbadas por la experiencia personal de cada uno de los estudiantes, pues en este contexto, no podemos dejar de prestar atención a que prácticamente un tercio de los estudiantes del Programa T+ I proviene de una región de Chile, distinta a la Metropolitana. Esto se vio reflejado en ambas entrevistas realizadas, donde afloró reiteradamente la dificultad de verse enfrentados al cambio de ciudad.

El ritmo ajetreado de Santiago aparece como un obstáculo para afrontar el cambio de ciudad, les causa extrañeza y les parece estresante, lo que les resultó complejo en su inserción en la vida universitaria. Este grupo no sólo debe ocupar el nuevo rol de estudiante universitario, sino que también el de ciudadano de esta nueva región Metropolitana.

«Pero igual al principio, no, uno veía, por ejemplo...a otros grupos haciendo cosas y tú no cachabas nada, no cachabas Santiago, no cachabas ni siquiera como tomar micro; o sea, subirte al metro» (Estudiante T+I).

Se trata, por una parte, el tema de la adaptación a las grandes distancias de desplazamiento, a un transporte poco amigable, a otros tiempos de traslado, y por otra parte, todo lo que significa la separación

de la familia. El hecho de estar lejos y en algunos casos, además disponer de reducidas opciones de visitar a la familia durante el año, lo convierte en un escenario más doloroso.

«Los sentimientos de mi casa también me afectaron mucho; separarme de mi familia fue muy traumante» (Estudiante T+I).

«Ver a mi familia cada 4 meses, más que nada a mi hermana, porque la extraño mucho, es chocante» (Estudiante T+I).

Por otro lado, al ingresar a la Educación Superior, los estudiantes se ven enfrentados a un ambiente de mayor libertad que exige un comportamiento autodirigido, principalmente para quienes provienen de otra región, lo que es referido literalmente como una dificultad durante la entrevista.

«El exceso de libertad en el sentido de que tú estás solo y estás acá y puedes hacer lo que quieres. Y puedes decir: Ya, esta prueba la estudio después, esta tarea la hago después, o cosas por el estilo y en el fondo eso igual eso va, va a bajar el rendimiento en tu primer año, porque tú no sabías que, tú no diferenciabas todavía la magnitud del cambio en exigencia académica...» (Estudiante T+I).

Sin embargo, existen elementos personales que facilitan la experiencia. Por un lado, los entrevistados se caracterizan por tener una motivación por sus estudios. Señalan que les gusta lo que hacen y se muestran motivados por su carrera, especialmente por los cursos que implican un mayor acercamiento a la profesión.

«Y en los ramos que tenemos ahora a mí me gustan mucho, como que los estudio porque quiero saber, como entenderlos» (Estudiante T+I).

Por otro lado, el relato de los estudiantes da cuenta de un permanente esfuerzo y gran dedicación por los estudios. Se consideran a sí mismos personas de alto esfuerzo y perseverancia, relatan la gran cantidad de horas que debían dedicar a estudiar, tanto en la semana como el fin de semana, consumiendo todo su tiempo en ello.

«Tenía ganas de ir al baño y tenía que postergarlo porque tenía que estudiar. Era como prioridad el estudio, después duermo, después voy a comprarme algo para comer. Como empiezo a postergar cosas que igual son básicas» (Estudiante T+I).

Su bienestar se vio afectado por la falta de tiempo que los condujo a un estilo de vida poco saludable, con disminución de sus horas de sueño y descanso, su alimentación, actividad física, esparcimiento y recreación.

«De hecho yo, me acuerdo que subí como 10 kilos. Y también yo hacía mucho deporte en el colegio y acá no hacía nada, porque o estudiaba o dormía; estudiaba o dormía» (Estudiante T+I).

### **La experiencia académica, con un inicio “*al choque*”**

La experiencia académica de los estudiantes fue muy difícil durante el primer año. Destacan el arduo proceso que significó el cambio del colegio a la universidad y que sin duda fue un período de muchísimo esfuerzo.

Los estudiantes manifestaron que en primer año seguían metodologías de estudio que no resultaban fructíferas y que presentaron dificultad para comprender cómo estudiar.



«Yo siento que en el transcurso del año pasado y ahora, en este período, he aprendido a estudiar. Porque realmente, o sea, comparando cómo estudiaba el primer semestre y ahora, me di cuenta que hacía cosas que eran inútiles a la hora de estudiar. Por ejemplo, que yo hacía resúmenes y después los veía y eran lo mismo que estaba en el computador, entonces si los imprimía ahorraba mucho tiempo» (Estudiante T+I).

Además de la dificultad en los métodos de estudio, los estudiantes revelaron que se vieron confrontados a un déficit en el conocimiento que habían adquirido en la educación secundaria, específicamente en el área de ciencias básicas, que termina consumiendo todo su tiempo.

El relato de los estudiantes da cuenta de un permanente esfuerzo y gran dedicación por los estudios; se consideran a sí mismas, personas esforzadas. La prioridad número uno debía ser el estudio, entonces cuando a pesar de los sacrificios realizados, el rendimiento académico no era el esperado, los estudiantes entraban en un estado de frustración y desgano.

«Como que estudiaba y sentía que, no sé, como que no se reflejaban mis estudios, entonces como que me frustraba y al final decía: “¡Ay!, no quiero estudiar. Y punto”» (Estudiante T+I).

Comienzan a predisponerse a los malos resultados y a cuestionarse si serán capaces de sobrellevar los estudios. Es un rendimiento que está muy por debajo de sus expectativas y al desempeño que estaban acostumbrados a obtener en la educación secundaria. No refleja sus esfuerzos y horas de estudio, lo que les genera frustración. En algunos casos, la frustración proviene también de la comparación que realizan con el rendimiento de sus compañeros de ingreso regular vía PSU.

Ante esta situación, se pueden producir diferentes cuestionamientos, ya sea sobre la decisión que han tomado, sobre su pertenencia a la institución: «¿Qué estoy haciendo acá?», sobre sus capacidades: «No debería estar acá, no entiendo ni una» o también sobre su vocación: «No, me va mal, me lo voy a echar, tengo que irme. Quizás no debería estar estudiando esta carrera» (Estudiante T+I).

## **La experiencia social, un constante descubrir**

La experiencia social de los estudiantes está marcada, principalmente, por el campamento de verano, que les facilitó su entrada a clases. Algunos reconocen que tenían miedo del primer día, tenían prejuicios respecto a los compañeros con los que compartirían y miedo a no integrarse de fácil manera. Sin embargo, esta actividad les permitió conocer gente, haciendo más cómoda la integración desde el primer día de clases. Incluso, algunos de ellos formaron grandes lazos de amistad con otros estudiantes del mismo programa.

Una vez iniciado el año académico, algunos estudiantes percibieron cierta inclinación a presentar dificultad para integrarse debido a las diferencias de origen social. Es así como, en determinadas carreras, se genera un retraimiento al sentirse diferentes a sus compañeros.

«Las diferencias como, como socioeconómicas a veces. Uno ve otras realidades y se siente como avergonzada. Pero no, no es vergüenza, pero es como más tímida, como más, como miedo a qué vaya a decir el resto, como de... A veces yo prefiero no contar cosas, porque siento que si las cuento no me van a entender porque, porque son de otra realidad. Porque no los juzgo por eso tampoco, porque así como yo no conozco las de ellos, ellos tampoco conocen las mías y han vivido toda su vida en esa realidad, entonces...no lo hacen con la intención, pero a veces ha pasado que, no sé, dicen comentarios y yo no entiendo, hablan de un lugar y yo como: “¿Qué lugar es ese?”, y eso igual influye según yo. Un poco sentirse como un poco, como distinta, como de las otras, de las otras personas» (Estudiante T+I).

Se suma también, que en algunos casos era usual presenciar grupos de compañeros que venían conformados con anterioridad, puesto que ingresaban con amigos o porque compartían vivencias similares (colegios, sector de residencia, amigos en común, entre otros). Esto llevó a algunos a sentir vergüenza y sentirse excluidos.

«Y al principio también yo sentía que se notaba una diferencia como, no sé cómo decirlo, pero de como de grupitos, y yo encontraba que había mucha gente que se conocía de antes, y yo como “¡Qué raro!, ¿por qué se conocen tanto?”, y gente que era muy amiga y como carrete, como amigos de carrete y cosas así, no sé, me sentía un poco excluida en ese sentido, como de ese mundo».

«Claro, como que se iban todos en auto después o cosas así y vivían en el mismo sector, y yo vengo de otra región, más encima como, no sé, como que me daba vergüenza de repente también un poco eso». (Estudiante T+I).

Además, sentían vergüenza por el puntaje de ingreso que distaba de los demás. «Y yo ni siquiera alcancé el puntaje que necesitaba para Talentos, entonces me daba vergüenza» (Estudiante T+I). Señalan que era frecuente enfrentarse a preguntas del tipo «¿Con qué puntaje entraste?», porque era un tema recurrente a inicio de año.

Pareciera ser que la experiencia social resultó especialmente difícil para los estudiantes de Medicina, carrera tradicionalmente de élite y altamente selectiva, puesto que es donde más se dan a conocer las diferencias socioeconómicas percibidas y grupos sociales preestablecidos.

Sin embargo, en la mayoría de las carreras se comenta que los cursos son bastante unidos, donde se puede sociabilizar sin problemas, y que son muy fraternales, con una gran disposición a ayudarse entre compañeros. También algunos comentan que sus cursos no son tan unidos, pero que nunca se han sentido solos.

En este contexto, se valora el rol cumplido por los profesores en el ámbito social. Manifiestan sentirse acogidos por ellos, lo que permite que sus vivencias sean más cómodas.

«Los profesores igual ayudan mucho. Por lo menos en fono fue como súper acogedor. Sí. Eso a mí me ayudó mucho a mí. Entonces a uno también como que se le hace un poco más fácil, más llevadero» (Estudiante T+I).

Y en realidad se sintieron acogidos por la universidad en general. Los estudiantes de regiones, agradecen las múltiples actividades que ofrece la institución, ya que permiten ampliar su red de apoyo.

Los estudiantes destacan la oportunidad de conocer a personas parecidas a sí mismos, estudiosos, esforzados y con los mismos intereses. Pero también consideran muy enriquecedor poder conocer diferentes tipos de personas, con diferentes realidades y maneras de pensar. Le otorgan mucha importancia a la experiencia social dentro de la universidad. Señalan que formar amistades es fundamental para sentirse bien y para abordar los estudios de mejor manera, porque es necesaria la ayuda del otro para poder salir adelante.

En términos generales y a pesar de las dificultades enfrentadas, los entrevistados evalúan el Programa Talento e Inclusión de manera positiva, reconociéndolo como una gran oportunidad en sus vidas.

«Se me ocurre como algo bueno, algo excelente, como lo mejor que me pudo pasar» (Estudiante T+I)

Significa para ellos la oportunidad de integrarse a un nuevo mundo, de progresar en su formación y de aprender de las diferentes experiencias vividas y personas conocidas.

«Porque Talento me ayudó a integrarme a un mundo que yo no pensaba que iba a lograr, como entrar a la universidad; a integrar cosas nuevas, como de otras clases sociales, de otros conocimientos, de otros gustos» (Estudiante T+I).

Finalmente, a modo de sugerencia los estudiantes proponen que se podrían añadir otros apoyos institucionales que favorecerían la experiencia del Programa Talento + Inclusión: En primer lugar, considerar un apoyo que los ayude a enfrentar el mal rendimiento del primer semestre y no caer en la frustración. En segundo lugar, contactar a los alumnos novatos del programa con estudiantes mayores de T+I, a modo de tutores pares, porque son quienes mejor pueden comprender y orientar a sus compañeros. Por último, incluir nivelación de algunos cursos de segundo semestre y no concentrarlas solamente en el primer período.

## Discusión y Conclusión

En los resultados se pudo apreciar que para los estudiantes Talento + Inclusión, su primer año de vida universitaria estuvo cargado de tensiones. Esto se correlaciona con lo reportado previamente en relación a experiencias de estudiantes que provienen de contextos desfavorecidos, donde señalan la existencia de dificultades a nivel académico y social. (Gallardo, Lorca, Morrás, y Vergara, 2014; Sobrero et al., 2014).

En lo referente a su **experiencia personal**, existen factores externos que la pueden dificultar, como el provenir de otra región y factores personales que la facilitan, como es el esfuerzo y motivación que los caracteriza. Respecto al primero, Sobrero et al. (2014) señala que para el caso de estudiantes admitidos por vías de equidad y provenientes de región, las inseguridades se exacerban significativamente. Tanto en la investigación realizada por Centro de Estudios de Opinión Ciudadana de la Universidad de Talca (2009) como en el presente estudio, se trata por una parte, el tema de la adaptación a las grandes distancias de desplazamiento, a un transporte poco amigable, a otros tiempos de traslado y, por otra parte, todo lo que significa la separación de la familia. Esto implica un esfuerzo adicional para responder a los estudios universitarios, puesto que a mayores redes de apoyo más alta es la tolerancia educativa, es decir, la capacidad de afrontar las presiones académicas (Centro de Estudios de Opinión Ciudadana de la Universidad de Talca, 2009).

Los estudiantes T+I se definen a sí mismos como personas esforzadas, al igual que los estudiantes del programa propedéutico (Román, 2013). Además, en ambos grupos es posible identificar un perfil distinguido por una motivación intrínsecamente alta, lo que responde a los criterios de selección del programa. ¿Pero es realmente un aspecto facilitador? La literatura sostiene que un factor clave para alcanzar un buen desempeño académico es justamente la motivación por el aprendizaje (Martínez, 2011), puesto que cuando un estudiante se encuentra motivado es capaz de planificar y controlar el tiempo que dedica y el esfuerzo que deposita en sus estudios. Los estudiantes declararon que atribuyen las mejoras de su rendimiento académico a la capacidad que adquirieron para planificar y organizar su tiempo.

Con respecto a la **experiencia académica**, los resultados dan cuenta del difícil proceso que significó el cambio de educación secundaria a Educación Superior, donde se debieron enfrentar a un nivel de exigencia muy diferente al acostumbrado. El rendimiento académico es deficiente y no cumple con sus expectativas, ni se correlaciona con el esfuerzo invertido, lo que conlleva a un estado de frustración y desgano.

Según Zimmerman, Di Benedetto y Diment (2008) una de las causas del surgimiento de esta tensión es la percepción que tienen los estudiantes de que sus estrategias de estudio son ineficaces. Efectivamente, el tema de déficit en hábitos y estrategias de estudio aparece como una gran dificultad para los estudiantes del programa T+I.

Asimismo, los estudiantes revelaron que se vieron confrontados a un déficit en el conocimiento que habían adquirido en la educación secundaria, específicamente en el área de ciencias básicas. Esto coincide con lo observado en el programa SIPEE de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile (Sobrero et al., 2014) y a lo descrito por Gallardo et al. (2014), donde los estudiantes se percibieron en desventaja respecto a sus compañeros en los cursos ligados a conocimientos matemático y científico.

En relación a la **experiencia social**, los estudiantes le otorgan mucha importancia puesto que influye directamente en sus vivencias personales y académicas. Se revelan sentimientos iniciales de miedo e inseguridad ante el encuentro con sus compañeros y la existencia de prejuicios al respecto. Los estudiantes se sienten inseguros, principalmente por dos motivos: En primer lugar, al advertir grupos de amigos conformados por compañeros que se conocían previamente, lo que había sido observado ya por Gallardo et al. (2014). En segundo lugar, al enfrentarse a preguntas relacionadas con el puntaje de ingreso, que había sido observado por Sobrero et al. (2014). Es así como en determinadas carreras se genera un retraimiento al sentirse diferentes y en desventaja respecto de sus compañeros.

Pareciera ser que la experiencia social resultó especialmente difícil para los estudiantes de Medicina, carrera tradicionalmente de élite o altamente selectiva, puesto que es donde más se dan a conocer las diferencias socioeconómicas percibidas y grupos sociales preestablecidos. No resulta extraño si se considera que es la carrera que tiene puntajes de selección más altos y que los puntajes obtenidos en la PSU están estrechamente relacionados con el NSE de los estudiantes (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007).

Los estudiantes destacan acciones de la universidad que los llevan a sentirse acogidos por la institución y que les permiten ampliar sus redes de apoyo, pero sin duda lo más destacado son los profesores y el campamento de verano, que les permitió conocer personas antes de la entrada a clases y formar grupos de estudio y lazos de amistad.

Es importante subrayar la concepción de los profesores considerados como un aspecto facilitador en la experiencia de los estudiantes, que se encuentra en sintonía con lo observado previamente en la PUC, donde la relación profesor-estudiante favorecería la confianza de los estudiantes en sí mismos (Gallardo, 2014). Sin embargo, no se correlaciona con los resultados obtenidos en la Universidad de Chile, donde se señala que algunas acciones de los docentes llevan a los estudiantes a sentirse diferentes de los demás compañeros (Sobrero et al., 2014).

Con estos antecedentes, resultan esperables las reacciones de frustración, angustia y de cuestionamiento que se generaron sobre sus capacidades. En línea con la evidencia anteriormente ofrecida, el estudio nos muestra que la inclusión de estudiantes provenientes de contextos “*no tradicionales*” y la diversidad en el aula en universidades de alta selectividad, puede generar un significativo impacto en los estudiantes, tanto positiva como negativamente. Los resultados conducen a la reflexión acerca de los desafíos que existen por delante para contribuir a una cultura verdaderamente inclusiva. Los programas que existen son parte de una iniciativa de acción afirmativa, ya que identifican una población objetivo hacia quien se dirigen los apoyos institucionales, con el fin de modificar su situación de desventaja.

En este sentido, cuando existe gran parte de la población que se encuentra en desventaja, la acción afirmativa resulta insuficiente, ya que son medidas que buscan equiparar las oportunidades de los sectores más desfavorecidos, bien definidos, más que desarrollar una diversidad sociocultural. Una reciente publicación que analiza las políticas de inclusión en las universidades de nuestro país, señala que en términos generales, no parece relevante apoyar o evaluar necesidades para disminuir las barreras existentes en la Educación Superior y, lamentablemente, concluye que existe un escaso compromiso de las instituciones con el acompañamiento de los estudiantes, con el trabajo colaborativo y, por sobre todo, con

la evaluación de las necesidades de su comunidad (Vásquez y Alarcón, 2016). Esto quiere decir que el foco no debe dirigirse únicamente a las necesidades presentes entre los estudiantes, sino que se debe orientar también al cuerpo académico, a la planta administrativa y a nivel directivo, de manera de evaluar las necesidades desde las diferentes perspectivas.

Por lo tanto, es momento que la PUC y todas las universidades del país, se pregunten qué aspectos de su dinámica institucional y cuáles dimensiones de su misma estructura y organización es necesario rediseñar para alcanzar una mayor inclusión de los estudiantes, independiente de su origen social, trayectoria escolar y diversidad cultural (Seoane, Gentili y Arriagada, 2016).

Los resultados reflejan la situación de permanencia de estos estudiantes como un desafío relevante al cual debemos responder. Bajo el prisma de la inclusión, no son ellos quienes deben ajustarse las estructuras tradicionales de las universidades, sino que éstas últimas deben abrirse a nuevas prácticas de acogida que permitan el aprendizaje de los diversos estudiantes. Debemos entender los programas de inclusión como iniciativas orientadas a la responsabilidad institucional, donde se necesita del compromiso de cada miembro de la universidad.

Por lo mismo, se vuelve ineludible desarrollar una línea investigativa que aborde la complejidad de la temática y busque respuestas en relación a los factores institucionales que entran en juego en una cultura inclusiva. Resulta clave comparar la experiencia de los estudiantes provenientes de programas de inclusión con la experiencia de los otros estudiantes, puesto que es posible presumir que algunas de las dificultades observadas en este estudio puedan presentarse también en las vivencias de otros estudiantes. Asimismo, sería relevante explorar la experiencia de otros actores involucrados en las prácticas inclusivas en Educación Superior, como académicos, directivos y pares con el fin de entrever el fenómeno desde una mirada más amplia y apreciar los diferentes puntos de vista. Por otro lado, se podría desarrollar un seguimiento de cohortes hasta el egreso y titulación de los estudiantes, para asegurar una valoración de los resultados más a largo plazo.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se puede señalar que la generalización de los resultados se ve restringida por las características propias de la PUC. La particularidad de sus estudiantes, de sus programas académicos y del apoyo estudiantil que ofrece, genera que los resultados no sean mecánicamente transferibles a otras instituciones que no compartan estas características. Sin embargo, podrían resultar de todas formas relevantes para otros centros de Educación Superior de complejidades similares.

Es importante resaltar que estas iniciativas de acciones afirmativas no sólo ofrecen beneficios a los estudiantes participantes y sus familias, sino que también entregan claves importantes a las universidades sobre cómo incluir a estudiantes no tradicionales y aportan diversidad social a cada carrera, lo que se traduce en una oportunidad de desarrollo y aprendizaje para todos los estudiantes (Sebastián, 2007).

Por último, se espera que esta investigación contribuya a la gestión académica, permitiendo que oriente los ajustes que resultan pertinentes a los programas de inclusión. También, que favorezca la discusión a nivel nacional respecto del éxito académico de estudiantes de contextos desfavorecidos que ingresan por vías de inclusión. En este contexto de implementación de políticas que promueven la equidad y diversidad en la Educación Superior, se vuelve imperioso abordar la complejidad del fenómeno y dar a conocer los componentes institucionales involucrados en el desarrollo de una cultura inclusiva.

El artículo original fue recibido el 8 de agosto de 2017

El artículo fue aceptado el 20 de abril de 2018

## Referencias

- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1–12.
- Amstrong, D. y Cairnduff, A. (2012). Inclusion in higher education: issues in university–school partnership. *International Journal of Inclusive Education*, 16(9), 917-928.
- Blanco, R. (2008). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social*. Santiago: Fundación Santillana.
- Centro de Estudios de Opinión Ciudadana de la Universidad de Talca (2009). Estudiantes universitarios lejos de casa. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/5225404/estudiantes-universitarios-lejos-de-casa>
- 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.
- Donoso, S. y Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 205-244.
- Educación 2020, (2013). Programas de inclusión en universidades. Recuperado de: <http://www.educacion2020.cl/noticia/programas-de-inclusion-en-universidades>. [01 de Agosto de 2017]
- 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.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Horn, C. (2012). Percent Plan Admissions: Their Strengths and Challenges in Furthering an Equity Agenda. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 31-45.
- Lehmann, W. (2009). University as vocational education: working-class students' expectations for university. *British Journal of Sociology of Education*, 30, 137-149.
- Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., y Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior en Chile*. Recuperado de [http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/08/2014\\_0805\\_inclusion\\_educacion\\_superior\\_Inclusiva\\_en\\_Chile.pdf](http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/08/2014_0805_inclusion_educacion_superior_Inclusiva_en_Chile.pdf)
- Martínez, J. (2011). Automotivación y rendimiento académico en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 3 (28), 1-12. Recuperado de: <http://eumed.net/rev/ced/28/jamg.htm>
- MINEDUC, (sf). Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Recuperado de: <https://pace.mineduc.cl/> [01 de Agosto de 2017]
- Moreno, K y Farías J (2015). 5 años de acceso inclusivo en la Pontificia Universidad Católica de Chile-UC: la experiencia del Programa Talento e Inclusión. Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior.
- Neves, C. (2014). Enseñanza Superior en Brasil y las políticas de inclusión social. *Páginas de Educación*, 7(2), 1-26.
- OCDE (2009). La educación superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación. Santiago, Chile: OCDE / BM.
- Powell, R. y Single, H. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in HealthCare*, 8(5), 499-509.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Román, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez, *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 2, 263–278.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Sebastián, C. (2007). La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 81-101.
- Seoane, V., Gentili P., 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* (pp. 47-63). Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/DiazRomero.pdf>
- 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.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Universidad de Chile, (2015). Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa. Disponible en: <http://www.ingresoequidad.uchile.cl>
- 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.
- Zimmerman, M., Di Benedetto, S. y Diment, E. (2008). “No te avisan cuándo borran el pizarrón...”. *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 45-51.
- Yin, R. (1989): *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park: Ed. Sage.

**Fatal error:** Call to a member function `getRouter()` on a non-object in `/home3/pel/public_html/lib/pkp/classes/template/PKPTemplateManager.inc.php` on line **64**